

Ensaio Interdisciplinares em Humanidades

Volume V

Organizadores
Arilson dos Santos Gomes
Edson Holanda Lima Barboza
Geórgia Maria Feitosa e Paiva
Ivan Maia de Mello



***ENSAIOS
INTERDISCIPLINARES
EM HUMANIDADES***

VOLUME V



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor

DANILO GIROLDO

Vice-Reitor

RENATO DURO DIAS

Chefe de Gabinete do Reitor

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

DIEGO D'ÁVILA DA ROSA

Pró-Reitor de Infraestrutura

RAFAEL GONZALES ROCHA

Pró-Reitora de Graduação

SIBELE DA ROCHA MARTINS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LÚCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação

DANÚBIA BUENO ESPINDOLA

EDITORA DA FURG

Coordenadora

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares

ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO

ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

EDUARDO RESENDE SECCHI

ELIANA BADIALE FURLONG

LEANDRO BUGONI

LUIZ EDUARDO MAIA NERY

MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG

Câmpus Carreiros

CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil

editora@furg.br

Integrante do PIDL

Editora Associada à



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS



EDUNI-SUL
ASSOCIAÇÃO DAS EDITORAS DE
UNIVERSIDADE DO SUL

Arilson dos Santos Gomes
Edson Holanda Lima Barboza
Geórgia Maria Feitosa e Paiva
Ivan Maia de Mello
(Organizadores)

***ENSAIOS
INTERDISCIPLINARES
EM HUMANIDADES***

VOLUME V



Rio Grande
2022

© Arilson dos Santos Gomes; Edson Holanda Lima Barboza;
Geórgia Maria Feitosa e Paiva; Ivan Maia de Mello

2022

Diagramação da capa: Murilo Borges
Formatação e diagramação: João Balansin
Revisão Ortográfica e Linguística: Sylvia Furtado Félix

Ficha catalográfica

E59 Ensaios interdisciplinares em humanidades [Recurso Eletrônico] /
 Organizadores Arilson dos Santos Gomes, Edson Holanda Lima
 Barboza, Geórgia Maria Feitosa e Paiva, Ivan Maia de Mello. – Rio
 Grande, RS : Ed. da FURG, 2022.
 450 p. : il. color. – (v. 5)

 Modo de acesso: <http://repositório.furg.br>
 ISBN 978-65-5754-157-9 (eletrônico)

 1. Sociologia 2. Relações étnico-raciais 3. Estudos feministas
 4. Colonização 5. Educação I. Gomes, Arilson dos Santos II. Barboza,
 Edson Holanda Lima III. Paiva, Geórgia Maria Feitosa e IV. Mello, Ivan
 Maia de V. Título.

CDU 316

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos –
CRB10/2344

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
<i>Renato Nogueira</i>	
APRESENTAÇÃO	12
<i>Arilson dos Santos Gomes</i>	
<i>Edson Holanda Lima Barboza</i>	
<i>Geórgia Maria Feitosa e Paiva</i>	
<i>Ivan Maia de Mello</i>	
KIMPA VITA: UM CASO DE RESISTÊNCIA CONTRA O PROJETO DE COLONIALISMO NA ÁFRICA NO SÉCULO XVII	21
<i>Abel Calombo Quijila</i>	
<i>Larissa Oliveira e Gabarra</i>	
FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA IM/UFRRJ	42
<i>Aline Teixeira Ignácio</i>	
<i>RenatoNogueira</i>	
GLORIA IN EXCELSIS! O CEARÁ É LIVRE: O 25 DE MARÇO NAS EDIÇÕES ESPECIAIS DA IMPRENSA CEARENSE	63
<i>André Victor da Silva Oliveira</i>	
<i>Edson Holanda Lima Barboza</i>	

**DIVERSIDADE CULTURAL, ETNOLINGUÍSTICA
MOÇAMBICANA COMO IDENTIDADE: UM OLHAR A
PARTIR DE TETE.....** 84

*Antonio Alone Maia
Carlos Subuhana
Sóstenes Valente Rego*

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO
KANINDÉ: PERCURSO HISTÓRICO DE
RESISTÊNCIA** 101

*Antonio Nilton Gomes dos Santos
Mara Rita Duarte de Oliveira*

**MIGRAÇÕES FORÇADAS CONGOLESAS EM
LUNDA NORTE (ANGOLA), 2016-2018: UM ENSAIO
TEÓRICO-PRÁTICO.....** 118

*Dário Daniel Artur
Bas 'Ilele Malomalo*

**A INVENÇÃO DO CEARÁ: O PROBLEMA DA
INVISIBILIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA
CEARENSE.....** 138

*Eder Jordan Paz Matias
Arielson dos Santos Gomes*

**EXU, CIRCULARIDADE, ALACRIDADE E
ENCRUZILHADA ANCESTRAL, COMO
PRESSUPOSTOS A UM TRABALHO FILOSÓFICO
AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO.....** 159

*Emílio dos Santos Fernandes Júnior
Francisco Vítor Macêdo Pereira*

**RACISMO EPISTÊMICO NA FILOSOFIA: A
CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DA NEGAÇÃO DA
FILOSOFIA AFRICANA NO DISCURSO
ARISTOTÉLICO.....** 182

*Francisco Erik Washington Marques da Silva
Marco Antonio Lima do Bonfim*

ÌWÀ: CARÁTER COMO ORDEM DA EXISTÊNCIA HUMANA EM ÒRÚNMÌLÀ..... 199
Heuler Costa Cabral
Antônio Vieira da Silva Filho

A PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROFESSORAS COM O ENSINO REMOTO, EM TEMPOS DE COVID-19, EM ACARAPE/CE..... 218
Juliana da Silva Santos
Roberto Kennedy Gomes Franco

VOZES DE “HOMENS-GAYS” EM ENVELHECIMENTO NA CIDADE DE BATURITÉ/CE.. 240
Leonardo da Silva Leal
Roberto Kennedy Gomes Franco

INTEGRAÇÃO DISFARÇADA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: UM RISCO AO SISTEMA INCLUSIVO ... 259
Márcio Fernandes de Souza
Mara Rita Duarte de Oliveira

A TIA DA ESCOLA E A EMPREGADA, QUASE DA FAMÍLIA: MULHERES DE ITAPIÚNA/CE, COM FORMAÇÃO EM LICENCIATURA, E QUE SÃO EMPREGADAS DOMÉSTICAS 280
Maria Estefânia Sabino Freitas
Francisco Vítor Macêdo Pereira

A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE EMMI PIKLER E RUDOLF STEINER..... 303
Maria Luiza de Freitas Guimarães
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

A CULINÁRIA TRADICIONAL, COMO MEIO DE PRESERVAÇÃO DA CULTURA E DA IDENTIDADE INDÍGENA PITAGUARY NO CEARÁ.....	324
<i>Mônica Maria Feitosa da Silva</i>	
<i>Arilson dos Santos Gomes</i>	
HISTÓRIA DE VIDA DE TRABALHADORXS LGBTQIA+, DE SOBRAL-CE.....	344
<i>José Rafael Barros de Moraes</i>	
<i>Roberto Kennedy Gomes Franco</i>	
<i>Daniele Kelly de Oliveira</i>	
ALIMENTAÇÃO, EDUCAÇÃO E DESAFIOS, NO COTIDIANO DE ESTUDANTES AFRICANOS, NA DIÁSPORA NO CEARÁ.....	360
<i>Rafaele da Costa Oliveira</i>	
<i>Bas'Ílele Malomalo</i>	
<i>Carlos Subuhana</i>	
A COOPERAÇÃO SUL-SUL, NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: DISCURSO E PRÁTICAS SOCIAIS.....	381
<i>Rafaelle Leite de Sousa</i>	
<i>Ricardo Ossagô de Carvalho</i>	
ETNOLINGUÍSTICA INDÍGENA: A CLASSIFICAÇÃO DA LÍNGUA DO POVO XOKÓ.....	400
<i>Valdivino José de Lima Neto</i>	
<i>Ticiane Rodrigues Nunes</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS), NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: A PROPOSTA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB-CE.....	420
<i>Vanusa Pereira Tavares</i>	
<i>Ivan Maia de Mello</i>	
SOBRE OS (AS) AUTORES (AS).....	441

PREFÁCIO

Sem dúvida, um prefácio não deve ser lido como uma apresentação ou, ainda, uma introdução. Existe um detalhe na tarefa de prefaciar. O livro “*Ensaio interdisciplinares em Humanidades – V*” é uma coletânea cujo fio condutor está num determinado horizonte de debates já consolidados na sociedade brasileira, estabelecidos pelas pesquisas no campo das relações étnico-raciais, estudos feministas e investigações que abordam a colonização como uma categoria analítica chave para compreensão do sistema-mundo.

Este livro nos traz as provocações incontornáveis para agenda contemporânea do mundo acadêmico, na grande área das humanidades. Não é possível trabalharmos de modo interdisciplinar, sem lançarmos mão de conexões, intersecções e o entendimento de que os processos históricos e sociais estão marcados pelo patriarcado e racismo estruturais. Existe uma geopolítica da produção de conhecimento que favoreceu e blindou as perspectivas eurocêntricas. O cenário acadêmico tem sido demarcado pela invisibilização de abordagens que partem do pressuposto de que o, por assim dizer, paradigma ocidental tem operado através de máquinas de opressão e controle. O *mainstream* do mundo intelectual tem organizado seus discursos em torno de uma formulação supremacista branca, misógina e cis-heteronormativa sistematizada estruturalmente. Este livro reúne capítulos escritos não somente para criticar o que está institucionalmente validado pelo selo de qualidade do eurocentrismo. Porém, além das denúncias, nós temos anúncios necessários, ainda que alguns possam achar insuficientes para combater o racismo epistêmico. É inegável que este trabalho pode ser usado como ferramenta do processo de formação, na grande área

das Humanidades, para descolonizar os estudos.

Nunca podemos analisar a conjuntura histórica do presente com a precisão que o distanciamento permite, porque nós somos contemporâneos dos acontecimentos. Nós podemos especular e arriscar, sem nenhuma pretensão futurologista, as demandas acadêmicas atuais precisam de um repertório que vá além das vozes brancas e masculinas. O rosto das Humanidades não é o retrato dos iluministas europeus ou dos críticos o seu ideário, que partem do mesmo eixo epistêmico. Aqui, encontramos uma importante invocação das vozes que foram subalternizadas e perguntamos se os opressores não podem ouvir essas vozes ou se, simplesmente, fingem não ouvir.

O tempo presente nos convoca para um conflito que está posto em todo o mundo. O modelo analítico da realidade pautado num eixo de dominação colonial é chauvinista. O combate ao chauvinismo intelectual passa pelo exercício autenticamente filosófico de questionar as raízes do pensamento, sem receio dos efeitos.

Frantz Fanon tem muito a nos dizer. O seu poder de descolonização merece mais atenção. Abdias do Nascimento, Beatriz Nascimento, Clóvis Moura, Lélia Gonzalez, Neusa Souza, Guerreiro Ramos, Virginia Bicudo, entre tantas e tantos, precisam adentrar a sala de aula sem cerimônias. Sem dúvida, o livro trata disso: uma série de estudos que desloca o eixo eurocêntrico, procurando desfazer as rasuras constantes que fizeram esses nomes e alguns assuntos se transformarem em tabus. Um certo pacto narcísico da branquidade acabou por dar visibilidade para alguns, somente.

Este livro não deixa de funcionar como uma entrada interessante e bem cuidada para quem está iniciando e, ao mesmo tempo, precursora, pois não deixa de ser material para debates desenvolvidos. Portanto, cumpre mais de um papel, servindo para pessoas que estão iniciando os estudos e para quem já está na estrada acadêmica. Em poucas palavras: estamos diante de um trabalho necessário. Dessa maneira, este prefácio é uma recomendação para que a leitura dos capítulos seja feita nos primeiros períodos de

graduação de quem habita o mundo acadêmico das ciências humanas, artes, letras e ciências sociais aplicadas. Mas, pode ultrapassar esses limites e ocupar espaços nas salas das outras ciências.

Os capítulos tratam da formação docente, de migrações forçadas em contextos africanos e realidade de estudantes estrangeiros (de África) no Brasil, dos desafios da população LGBTQIA+, dos conflitos étnico-raciais, sem descuidar das intersecções, além de filosofia africana. Portanto, estamos diante de um trabalho daqueles que funciona em qualquer ocasião em que for preciso enfrentar os desafios daquilo que a escritora nigeriana Chimamanda Adichie nomeou como o “perigo da história única”. Pois bem, se estamos em acordo que precisamos enfrentar esses riscos de um repertório intelectual claustrofóbico colonial, nós temos, aqui, uma oportunidade fabulosa para incluir estes escritos no currículo oficial das humanidades das universidades brasileiras. O argumento central desta coletânea é de que os frutos mais doces do conhecimento e em convergência com ideais de democracia, justiça e liberdade são inseparáveis de um pensamento descolonizado.

Renato Noguera

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Novembro de 2021

APRESENTAÇÃO

*Arilson dos Santos Gomes
Edson Holanda Lima Barboza
Geórgia Maria Feitosa e Pava
Ivan Maia de Mello*

É com satisfação que apresentamos a obra coletiva *Ensaíos Interdisciplinares em Humanidades – Volume V*, a publicação faz parte do esforço do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), sediada em Redenção-Ceará, de viabilizar a divulgação científica das pesquisas produzidas por nossos discentes da turma que ingressou no processo seletivo de 2020, em parcerias com os docentes orientadores, além da participação também de pesquisadores e pesquisadoras da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD-Portugal) e Universidade Rovuma. (UniRovuma-Moçambique).

O primeiro capítulo intitulado “Kimpa Vita: um caso de resistência contra o Projeto de Colonialismo na África do século XVII”, de Abel Calombo Quijila e Larissa Oliveira e Gabarra, apresenta as primeiras inquietações sobre História da África a partir de Angola. O texto discute uma historiografia em que há um protagonismo africano. Kimpa Vita foi uma figura importante na virada do século XVII para o século XVIII, quando o antigo império do Kongo começava a se desarticular em termos do poder centralizado que exercia na África Central desde o século XIV. Kimpa Vita associava uma formação na Escola Kimpasi, de tradição local, com aquela recebida por

nobres do Kongo nos moldes católicos, condição que possibilitou impor sua posição de resistência em relação ao contexto de dependência militar e econômica contra o colonialismo europeu em suas fases iniciais.

Em seguida, o capítulo “Formação docente para educação das relações étnico-raciais: uma breve análise sobre o Curso de Pedagogia IM/UFRRJ”, escrito por Aline Teixeira Ignácio e Renato Nogueira, analisa o curso de Pedagogia IM/UFRRJ, a fim de verificar e compreender se a formação docente para a educação infantil e anos iniciais da educação básica se dão de forma suficiente para atender demandas de equidade étnico-racial exigidas por lei. Os autores discutem sobre os desafios em torno da aplicação da Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nas grades curriculares, a partir da experiência curricular do curso de Pedagogia no Instituto Multidisciplinar (IM) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em Nova Iguaçu-RJ.

O capítulo seguinte “Gloria in excelsis! o Ceará é livre: o 25 de março nas edições especiais da imprensa cearense”, cujos autores são André Victor da Silva Oliveira e Edson Holanda Lima Barboza. A pesquisa problematiza como os jornais cearenses *Constituição*, *Gazeta do Norte* e *Libertador*, em suas edições especiais de 25 de março de 1884, data que marca a proclamação política da abolição da escravidão na província cearense, abordaram o processo abolicionista fundamentando discursos que exaltavam a ações das elites letradas como responsáveis pelo protagonismo da abolição no cenário local e imperial, ao mesmo tempo em que negligenciavam as violências praticadas durante o período do tráfico interprovincial e a atuação de negros livres, libertos e escravizados ou setores das camadas populares na longa luta contra a escravidão.

O quarto capítulo “Diversidade cultural etnolinguística moçambicana como identidade: um olhar a partir de Tete”, escrito por Antonio Alone Maia, Carlos Subuhana e Sóstenes Valente Rego, analisa a diversidade histórico-cultural e linguística moçambicana como uma identidade típica que compõe o mosaico do povo moçambicano, baseado em uma leitura

endógena de pesquisadores a partir da província de Tete. A investigação destaca identidades que vinculam a pessoa ao lugar e a pessoa ao grupo étnico-linguístico de pertencimento e demonstra como o processo histórico, em especial a situação colonial foi de tal forma marcante, a ponto de negar a cultura, a história, a religião, a literatura e as diversas formas de ser, que são a marca identitária dos “outros” não-europeus.

Já o capítulo quinto, intitulado “Educação escolar indígena do Povo Kanindé: percurso histórico de resistência”, escrito por Antonio Nilton Gomes dos Santos e Mara Rita Duarte de Oliveira, tem como objetivo demonstrar os aspectos históricos e educacionais do povo indígena Kanindé de Aratuba, no município cearense de Aratuba, situado no Maciço de Baturité, microrregião em que está localizada a sede da Unilab. A pesquisa parte de um estudo exploratório, com abordagem qualitativa, dialoga com outras produções acadêmicas sobre o tema e com documentos públicos da *Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos*, apontando a importância da formação de novas gerações do Povo Kanindé e a centralidade da educação escolar indígena, na busca de preservar sua cultura e identidade.

Em seguida, o sexto capítulo, intitulado “Migrações forçadas congolezas em Lunda Norte (Angola), 2016-2018: um ensaio teórico-prático” tem como autores Dário Daniel Artur e Bas´llele Malomalo, está pautado desde uma abordagem interdisciplinar com foco na pesquisa bibliográfica e documental e explora dados empíricos ligados ao conflito que emergiu, em 2018, entre as autoridades angolanas e os imigrantes congolezes que residiam na região angolana Lunda Norte. O texto conceitua o debate sobre as migrações, problematiza a situação da fronteira entre Angola e a República Democrática do Congo (RDC) e examina a política externa entre os dois países africanos na busca de compreender o conflito de 2018.

O sétimo capítulo, com o título “A invenção do Ceará: o problema da invisibilização da população negra cearense”, de Eder Jordan Paz Matias e Arilson dos Santos Gomes, tem como objetivo levantar reflexões sobre o processo que

fundamentou a invisibilização da população negra no Ceará através de narrativas criadas pela elite cearense e realiza discussões acerca do “problema de identidade”, refletindo até que ponto tal problema se relaciona com a população afro-cearense. O ensaio compõe uma importante contribuição com o movimento de desconstrução da narrativa invisibilizadora da negritude cearense difundida desde a emergência do Instituto Histórico do Ceará, no fim do século XIX e ainda reafirmada por discursos elitistas na contemporaneidade.

Na sequência, Emílio dos Santos Fernandes Júnior e Francisco Vítor Macêdo Pereira em: “Exu, circularidade, alacridade e encruzilhada ancestral como pressupostos a um trabalho filosófico africano e afro-brasileiro”, nos convidam a situar Exu, a circularidade, a alacridade e ancestralidade, como pressupostos a um trabalho filosófico africano e afro-brasileiro. No texto, os autores estabelecem um percurso na análise descritiva e explicativa – de proposição ao Ensino de Filosofia da Ancestralidade e do Exu. Despachar esse trabalho, conforme os autores, possibilita a abertura a diferentes campos e experiências de conhecimento, além de reviravoltas epistemológico-curriculares – para a concepção de novas ideias e teorias sobre o Ensino de Filosofia.

Em “Racismo epistêmico na Filosofia: a constituição discursiva da negação da Filosofia Africana no discurso Aristotélico”, Francisco Erik Washington Marques da Silva e Marco Antonio Lima do Bonfim, partindo de uma perspectiva interdisciplinar articulando Filosofia e Linguística, notadamente o campo da Análise de Discurso Crítica, tem como objetivo discutir, por meio de uma análise discursiva do discurso aristotélico, a prática do racismo epistêmico no âmbito da filosofia. Os autores, utilizando a categoria discursiva do significado representacional com ênfase na intertextualidade, apontam como resultados preliminares que a filosofia grega, desde seu início, já assentava os fundamentos do epistemicídio da filosofia egípcia em seus mais belos silogismos.

No décimo capítulo, intitulado “Ìwà: caráter como ordem da existência humana em Òrúnmilà”, Heuler Costa Cabral e Antônio Vieira da Silva Filho objetivam compreender em que

medida a noção de Ìwà (caráter) em Òrúnmilà constitui uma ordem da existência humana na cultura tradicional Yorubá. O trabalho procura na concepção de Ìwà, desde a sua composição etimológica passando pela sua tradução mais comum como caráter, agregar estas noções a outras categorias interdependentes, tais como a de *cosmovisão* e a *noção da ancestralidade*, elementos que nos permitirão captar de forma mais integral a concepção de Ìwà, como o princípio fundamental para manutenção da existência humana.

Em seguida, no décimo primeiro capítulo, designado “A proletarização de professoras com o ensino remoto em tempos de Covid-19 em Acarape/CE”, Juliana da Silva Santos e Roberto Kennedy Gomes Franco buscam realizar reflexões acerca das situações vivenciadas por professoras contratadas pela prefeitura municipal de Acarape, no Ceará, durante o período da pandemia da Covid – 19. O texto trata sobre a relação de proletarização e precarização, as quais essas docentes estão submetidas, bem como os processos pedagógicos e metodológicos utilizados pela comunidade escolar na intenção de manter o atendimento remoto aos estudantes durante o isolamento social.

Já o capítulo “Vozes de ‘homens-gays’ em envelhecimento na cidade de Baturité/CE”, de Leonardo da Silva Leal e Roberto Kennedy Gomes Franco, tem como objetivo tecer reflexões sobre gênero, classe e histórias de vida de “homens-gays” artistas, trabalhadores da educação, experienciadas no contexto da cidade de Baturité no interior do Ceará. A história de vida, enquanto procedimento metodológico, compõe o campo da pesquisa qualitativa, e a história oral é utilizada para a produção de conhecimento nesse estudo. Os autores colocam as questões de gênero não como um recorte dentro dos estudos interdisciplinares e das humanidades, mas, na perspectiva de compreender as experiências vividas a partir de uma totalidade histórico-cultural.

O décimo terceiro capítulo, denominado “Integração disfarçada de inclusão na educação: um risco ao sistema inclusivo”, de Márcio Fernandes de Souza e Mara Rita Duarte de Oliveira, evidencia que os termos Exclusão, Segregação,

Integração e Inclusão, são movimentos muito debatidos na sociedade, principalmente à efetivação de uma escola inclusiva, onde as ações integrativas e inclusivas não possam ser tomadas como sinônimas. O texto, construído através de uma pesquisa qualitativa, com uma abordagem bibliográfica, justifica-se pela importância que têm as reflexões sobre esta temática, ponderações que nos conduzem a entender, de forma mais detalhada, sobre os termos supracitados, promovendo um olhar mais crítico e respeitoso à figura humana e as suas diferenças.

No décimo quarto capítulo, intitulado “A tia da escola e a empregada quase da família: mulheres de Itapiúna/CE, com a formação em licenciatura, e que são empregadas domésticas”, Maria Estefânia Sabino Freitas e Francisco Vítor Macêdo Pereira problematizam as profissões, em escolas e em residências, exercidas no cotidiano específico das mulheres pesquisadas. A partir das narrativas de mulheres licenciadas e que também são empregadas domésticas, os autores buscam detectar – em um contexto de empobrecimento e precarizações trabalhistas no interior do estado do Ceará – a evidência dos modos como, nas realidades dessas mulheres, se entrecruzam as representações de hierarquia, diferenciação, protagonismo e empoderamento, cristalizadas nas relações de gênero e trabalho.

No décimo quinto capítulo, “A importância do movimento na educação infantil: contribuições de Emmi Pikler e Rudolf Steiner”, Maria Luiza de Freitas Guimarães e Jeannette Filomeno Pouchain Ramos tecem um ensaio que confronta as principais referências da literatura antroposófica sobre educação infantil, principalmente as contribuições de Emmi Pikler e Rudolf Steiner, com os documentos oficiais do Brasil que embasam as políticas públicas da educação infantil, em busca da compreensão da importância do movimento para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo de crianças de 0 a 3 anos, no sentido de favorecer a autonomia e liberdade de movimento.

No capítulo seguinte, intitulado “A culinária tradicional como meio de preservação da cultura e da identidade

indígena Pitaguary no Ceará”, a importância da alimentação para a afirmação cultural de um grupo étnico que vive no estado do Ceará, Brasil, é apresentada por Mônica Maria Feitosa da Silva e Arilson dos Santos Gomes na forma como a etnia Pitaguary procura manter viva sua identidade, preservando suas memórias ancestrais e suas celebrações festivas, indicando como fortalecem suas tradições culturais através da culinária. O texto mostra que os Pitaguary valorizam o alimento e suas práticas alimentares, vinculando-as ao reconhecimento da cultura local e de seu modo de vida, utilizando a alimentação como parte integrante das suas tradições, o que fortalece as memórias e as lutas de seu povo.

O capítulo intitulado “História de vida de trabalhadorxs LGBTQIA+ de Sobral-CE”, décimo sétimo da coletânea, escrito por José Rafael Barros de Moraes, Roberto Kennedy Gomes Franco e Daniele Kelly de Oliveira, se vale da “memória socialmente compartilhada” no mundo do trabalho, contada por trabalhadorxs LGBTQIA+, em seu processo de organização enquanto movimento contra-hegemônico na cidade de Sobral – Ceará, em sua luta pelas necessidades materiais básicas. O caminho metodológico proposto pelos autores intersecciona a luta de classes com a luta pelo direito de viver livremente a identidade sexual e de gênero. Além disso, permite contar a história de sujeitos que resistem e vivenciam a sexualidade para além da hegemonia heteronormativa da sociabilidade capitalista.

O décimo oitavo capítulo, elaborado por Rafaele da Costa Oliveira, Basílele Malomalo e Carlos Subuhana, cujo título é “Alimentação, educação e desafios no cotidiano de estudantes africanos na diáspora no Ceará”, realiza uma discussão sobre as trajetórias e desafios no cotidiano de estudantes africanos (as) no Ceará, buscando compreender o processo de imigração desses estudantes e analisar as dificuldades enfrentadas por eles (as) na formação em nível superior, assim como suas experiências e problemas no acesso a alimentos adequados. Os autores mostram que esses estudantes vêm confrontando cotidianamente situações de preconceito e racismo, inclusive do ponto da alimentação e

evidenciam a necessidade de garantir uma adequada segurança alimentar e nutricional aos estudantes na diáspora.

O décimo nono capítulo, “A cooperação sul-sul na perspectiva interdisciplinar: discurso e práticas sociais”, com autoria de Rafaele Leite de Sousa e Ricardo Ossagô de Carvalho, aborda o fenômeno da cooperação sul-sul considerando sua emergência como uma prática contestatória ao poder vigente das grandes potências, com um discurso que tende a deslegitimar os pressupostos científicos eurocêntricos. É realizada uma Análise do Discurso Crítica para compreender o efeito dessa política nas instituições de ensino superior, precisamente analisando discursos governamentais instituídos em pronunciamentos e documentos oficiais. Assim, o texto discute teoricamente a cooperação sul-sul, analisa criticamente a influência da colonização sobre o discurso científico e, por fim, a prática da cooperação sul-sul.

Em seguida, o capítulo intitulado “Etnolinguística indígena: a classificação da língua do povo Xokó”, os autores Valdivino José de Lima Neto e Ticiane Rodrigues Nunes discutem a classificação etnolinguística do povo Xocó por meio da análise dos vocabulários de sua língua ancestral, que apresenta um hiato em um ambiente dominado pelos troncos etnolinguísticos das famílias Kariri e Tarairiú. As divergências quanto à classificação etnolinguística do povo Xocó são abordadas através da análise de três listas de palavras da língua Xocó, usando o método da etnografia de arquivo e o método comparativo, compilando e tabulando os dados de forma didática por meio de quadros e fichas etnológicas. A conclusão aponta para a hipótese de que a língua do povo Xocó apresenta características de uma língua isolada ou ainda não catalogada.

O último capítulo, escrito por Vanusa Pereira Tavares e Ivan Maia de Mello, cujo título é “Formação de professores (as) numa perspectiva antirracista: a proposta do curso de Pedagogia da Unilab-CE” busca contribuir para a elaboração do programa de uma educação antirracista a partir da análise da práxis pedagógica proposta pelo curso de Pedagogia da Unilab-CE. A discussão teórica sobre os estágios docentes em

seus fundamentos práticos é confrontada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais (2004). O texto busca analisar o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso em estudo, avaliando genealogicamente a proposição de uma educação antirracista presente nele.

Com esses vinte e um ensaios, temos um pequeno panorama da produção de pesquisas interdisciplinares no campo das Humanidades, com amplo espectro de saberes, desde as ciências humanas até os saberes ancestrais de povos originários da América e da África.

Os temas aqui discutidos partiram de um discurso científico engajado, preocupado em abordar versões pouco conhecidas ou obscurecidas pela sociedade em que vivemos. Deste modo, os autores e autoras não pouparam esforços em tornar visíveis as incoerências históricas que aprendemos nos livros, as contradições sociais que permeiam diferentes formas de silenciamento e a diversidade cultural que pouco conhecemos.

A problematização crítica interdisciplinar, presente nesses ensaios acadêmicos, como produtos parciais e provisórios das pesquisas realizadas na pós-graduação das universidades elencadas nesta coletânea, é uma grande contribuição para estes cursos *Stricto Sensu* para a formação de intelectuais, pesquisadores e docentes.

Assim, eles e elas tornam-se capazes de abordar temas complexos, mesmo em meio a condições difíceis e desafiadoras, como as que se mostram nesses tempos de pandemia, desmonte de políticas públicas de educação superior, desmonte da arquitetura institucional da pesquisa científica, com negação do valor do conhecimento por práticas e discursos ideológicos promovidos por instâncias governamentais. Por tudo isso, esta coletânea é um ato de resistência de docentes e discentes que sabem o valor de seus estudos e pesquisas frente a essa realidade.

KIMPA VITA: UM CASO DE RESISTÊNCIA CONTRA O PROJETO DE COLONIALISMO NA ÁFRICA NO SÉCULO XVII

*Abel Calombo Quijila**
*Larissa Oliveira e Gabarra***

Atualmente, quando se discute o colonialismo, observamos que alguns caem no equívoco de culpabilizar os antigos líderes das sociedades e civilizações africanas pelo próprio tráfico transatlântico e a escravidão nas Américas. Isso ocorre, principalmente, por permitir a ingerência dos comerciantes e missionários europeus em seus problemas políticos e corroborar com a difusão do pensamento eurocentrado, que trata como inferior qualquer outro tipo de culturas locais. Por causa disso, preferimos considerar esse momento como um projeto de colonialismo, desde o século XV.

Esses tipos de pensamentos, que visam a inocentar as ações predatórias, vexatórias e religiosas europeias, ao ponto de tornar vilões os antigos líderes políticos africanos, face ao contexto vivido durante o tráfico negreiro transatlântico, valida ideias racistas que são defendidas por alguns historiadores e políticos, de que os africanos são culpados pela colonização. Muitas vezes, o racismo estrutural impede pesquisas mais aprofundadas sobre o período, pois, ao invés de analisar as

* Bacharel em Humanidades e Mestrando em Interdisciplinar em Humanidades (MIH-Unilab). e-mail: abelcalombe@gmail.com

** Professora Dra. do Instituto de Humanidades da UNILAB nos cursos de bacharela em Humanidades, História e Mestrado Interdisciplinar em Humanidades). Graduada e Mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutora pela PUC-Rio, em 2009, em História Social da Cultura. e-mail: larissa.gabarra@unilab.edu.br

evidências históricas, procuram-se culpados para essa migração forçada em massa, que ocorreu durante quatro séculos da África para as Américas.

Esse capítulo pretende trazer algumas argumentações que vão contra essa visão equivocada sobre o tráfico, apresentando Kimpa Vita como um exemplo de resistência a essas ingerências comerciais e religiosas. A discussão será em torno das narrativas históricas sobre religiosos capuchinhos, da última década do século XV até o fim do século XVIII, do comércio negreiro transatlântico, buscando marcadores que permitam entender o controle europeu sobre os territórios da África Central. Deu-se destaque ao império do Kongo, no contexto do movimento Antonista de Kimpa Vita.

Quando analisamos os primeiros contatos comerciais entre os invasores portugueses e os bakongo, na foz do rio Zaire, em 1482, percebemos que o século XIX pode ser visto como a consolidação ou o apogeu desse projeto colonial rabiscado na conhecida “expansão marítima comercial”. Ao afirmar que a “expansão marítima comercial” já era o projeto de colonização para a África, não perdemos de vista que o mercantilismo não foi um passo, cronologicamente, programado para alcançar a revolução industrial, o capitalismo e o imperialismo. É verdade que a era moderna (XVI-XIX) marca o fim do pensamento vaticinador e inaugura o pensamento prognóstico (KOSSELECK, 2001), contudo só a experiência, no tempo e espaço, é capaz de criar a história. Desde o século XV e até aos dias atuais, as experiências históricas ocorreram a partir das circunstâncias de cada momento, devido à geografia dos espaços físicos e não por projeção programada. A experiência histórica, mesmo que como horizonte de expectativa projetado, ainda assim é um horizonte de expectativa e não um horizonte concreto experimentado.

Entendemos que o colonialismo é o resultado de uma ação e como toda ação está imbricada com as circunstâncias históricas locais, por isso sabemos que o colonialismo nas Américas é um, vinculado ao período do mercantilismo, enquanto o colonialismo africano é outro, vinculado ao

imperialismo do século XIX. Os intelectuais de meados do século XX em diante, os Pós-colonialistas, os *Subaltern Studies*, os Decoloniais, seguindo a mesma direção de Eduardo Said (1990) na obra "Orientalismo", ou de Frantz Fanon (2008) na obra "Pele Negra, Máscaras Branca" afirmam que é a existência de um lugar de inferioridade, marcada nessas relações desiguais da Europa com o "resto mundo", o que Panikkar (1965) denomina "dominação ocidental" ou, ainda, o que podemos chamar de colonialidade.

A colonialidade cinge a ideia de uma dominação ou imposição cultural, política e religiosa de um povo sobre o outro, com objetivos de estender a sua soberania. Partindo desse conceito, associamos essa imposição cultural, através do catolicismo romano do século XV, durante os acordos comerciais, com o império do Kongo, como a semente do colonialismo e a colonização europeia, na África Central. Apesar dessa imposição não implicar no fim das soberanias políticas dos territórios africanos, os sistemas de poder políticos foram lentamente abalados. A política expansionista europeia organizava o comércio transatlântico, vinculado diretamente às ações e cosmovisão do cristianismo.

Segundo Valentin Yves Mudimbe (2010), o colonialismo e a colonização podem ser entendidos como um projeto, a partir dos seguintes relatos:

Colonialismo e colonização significam basicamente organização, arranjo. As duas palavras derivam do termo latino colere, que significa cultivar ou projetar. [...] Mas pode-se admitir que os colonos (aqueles que se assentavam numa região) assim como os colonialistas (aqueles que exploravam um território através do domínio de uma maioria local) tenderam organizar e transformar áreas não europeias em construtos fundamentalmente europeus. (MUDIMBE, 2010, p. 18).

Se o colonialismo, enquanto uma palavra originária do latim, remete-nos à ideia de projeto e planejamento, logo esse planejamento não foi idealizado e nem tão pouco materializado unicamente durante os meses da conferência de Berlim, de 1844 a 1845, do século XIX.

Segundo o jornalista brasileiro Laurentino Gomes, a “expansão marítima europeia”, iniciadas nos séculos XVI, não foi um acontecimento repentino europeu:

É também um erro acreditar que portugueses e espanhóis lançaram-se ao oceano de forma abrupta e resoluta, para desbravar e conquistar o mundo num curto período de tempo, no qual teriam desenvolvido rapidamente novas tecnologias que revolucionaram o conhecimento náutico. (GOMES, 2019, p. 92).

Sabemos que o desenvolvimento das tecnologias europeias, principalmente, as portuguesas e espanholas deveram muito ao domínio do islamismo, pejorativamente conhecidos como mouros – berberes do norte da África, durante sete (737 Califado de Omíada até Emirado de Granada 1483) séculos na Península Ibérica. (MCEVEDY, 2007). Portanto, o próprio contato dos europeus com os africanos se deu muito antes desse período. A história mostra que não foi ironia do destino o desvio da Índia, nem para as Américas, nem para o Kongo. Segundo Paul Lovejoy (2002), a África subsaariana, desde o século XIII, via o Império do Gana, já comercializava o ouro com os europeus, além do comércio com as Índias e Oriente Médio, com muita frequência, desde o século VIII, com a expansão islâmica.

Queremos ressaltar que o contato da África com o mundo já estava dado muito antes da expansão europeia e, nem por isso, havia desenvolvido o tráfico de pessoas africanas em grande proporção, como ocorreu durante os quatro séculos, na travessia do Oceano Atlântico. Como diria Joseph Miller (1997), o tráfico negreiro transatlântico nunca teria se tornado a principal forma organizacional da

escravidão no Novo Mundo, se o capitalismo mercantil europeu não tivesse desenvolvido para muito além da sua capacidade rudimentar nas últimas décadas do século XV.

A Guerra Santa entre os cristãos e os mouros, na idade média, mobilizou e alargou o trabalho e serviu para a forma escrava, como destaca Walter Rodney:

Na maior parte da Europa, a derrocada do Comunalismo deu lugar a um alargamento da escravatura como a nova forma de mobilização do trabalho. A escravidão prolongou-se na idade média europeia servindo a Guerra Santa entre Cristãos e Mouros como desculpa para a escravização do trabalho. (RODNEY, 1975, p. 56).

Assim, a servidão da Idade Média europeia é, para Rodney, o laboratório do sistema escravista da Era Moderna. Como nos explica Paul Lovejoy (2002), a escravidão nas sociedades africanas, antes do século XV, não era a principal característica das relações sociais estabelecidas, ou seja, não se constituía como um modo de produção escravista. (p. 41).

O historiador Pedro Acosta Leyva (2017) acrescenta que, antes das chegadas dos árabes e dos europeus, as sociedades africanas tinham uma diminuta procura por cativos. O trabalho escravo era extremamente marginal, de maneira que o esforço por capturar pessoas era injustificável. Portanto, a captura de escravizados, difundida a partir do século XVI, consistia em uma implicação direta das regras do tráfico transatlântico.

Segundo Linda Heywood (2009), a escravidão no Kongo, como instituição, existia desde o momento em que emergiu como a potência dominante na África Centro-Ocidental no século XIV. Heywood cita Giovanni Antonio Cavazzi, um missionário capuchinho que coletou as primeiras tradições orais sobre a escravidão de informantes do Kongo, em meados do século XVII. Observou que os primeiros escravizados do reino apareciam nas tradições orais sobre

Lukeni lua Nimi, o fundador do império do Kongo. Infelizmente, não sabemos nada sobre a instituição entre a conquista de Lukeni e a primeira descrição escrita do comércio de escravos, no império.

Analisar o contato europeu com as sociedades africanas, no século XVI, nos ajuda a entender que a “expansão marítima”, enquanto um projeto europeu, estava atrelado à exploração de outras terras, além do Atlântico, as quais a Europa almejava estender o seu domínio político, em sintonia com a religião. A religião, nesse momento, era um braço estruturante do poder político, sustentada pela bula papal de Nicolau V. Segundo o intelectual camaronês Valentin Yves Mudimbe (2010), a bula orientava os missionários católicos a terem responsabilidade para derrubar o paganismo e estabelecer a fé cristã em todas as nações bárbaras.

A bula papal, enquanto uma política de Estado, era muito importante para a materialização do projeto colonial europeu, porque autorizava a exploração dos outros territórios e dava o direito aos reis de Portugal de expropriar e escravizar eternamente maometanos, pagãos e pessoas negras em geral. (MUDIMBE, 2010). A bula também servia como demarcação dos territórios roubados com símbolos católicos, como enfatiza Valentin Mudimbe:

A missa celebrada na Costa da Guiné em 1481 sob uma grande árvore exibindo as armas reais de Portugal, simbolizava a tomada de posse de um novo território. Entre inúmeros outros atos semelhantes, Vasco da Gama ergueu um pilar com uma representação das armas reais portuguesas na costa do reino de Melinde, e Diego Cão construiu outro em 1494 na foz do Rio Congo. Esses símbolos faziam parte de uma cerimônia formal e elaborada de apropriação de uma terra nullius. [...] Os exploradores de países católicos romanos geralmente realizavam uma missa; enquanto os anglo-saxões simbolizavam

seu controle sobre a terra com uma fórmula sagrada de decreto legal. (MUDIMBE, 2010, p. 88).

É de fato indiscutível o papel preponderante dos padres missionários nessa empreitada colonial arquitetada desde fins do século XV, pois serviam como agentes do governo e, por isso, eram negociadores entre o poder político e religioso em todos os reinos e impérios africanos, em nome do deus cristão, ajudando, assim, a enrijecer as práticas europeias, junto aos “povos encontrados”, cujas terras eram invadidas e exploradas pelos seus contemporâneos. (MUDIMBE, 2010).

Essa estratégia dos Estados Absolutistas europeus em subjugar a cosmovisão dos povos com quem estabeleciam um comércio independente dos árabes e dos africanos do norte trazia a perspectiva religiosa cristã como o grande pendão da época, que justificava qualquer exploração ou injustiça. No império do Kongo, o catolicismo romano foi usado como uma arma importante para inferiorizar e demonizar a cultura e a espiritualidade bakongo.

Trazer os europeus, especificamente, o catolicismo romano, via a ordem dos capuchinhos, para o cerne da responsabilidade pelo subdesenvolvimento dos bakongos da África Central, é afirmar que o projeto colonial ocidental, feito em nome da religião, vai impor um epistemicídio cultural e espiritual, no seio da sociedade bakongo, a partir do século XV, quando houve a conversão do primeiro manikongo *Nzinga-a-Kwvu* ao catolicismo.

É necessário, a priori, realçar que, quando os comerciantes, mercenários e missionários portugueses chegaram à foz do rio Zaire, em 1482, da África Central, encontraram uma sociedade organizada, como nos relatam os historiadores Marina Mello e Souza e Ronaldo Vainfas (1998):

Os portugueses [...] encontraram ali grandes mercados regionais, nos quais produtos específicos a certas áreas como sal, metais, tecidos e derivados de animais

eram trocados por outros, e um sistema monetário, no qual conchas chamadas nzimbu, coletadas na região da ilha de Luanda, serviam de unidade básica. O estreitamento das relações com os portugueses intensificou o comércio regional e o internacional e aumentou a importância dos comerciantes, muitos deles não congolezes. O Congo não era uma nação voltada para o comércio, exercido em grande parte pelos naturais de Loango, e posteriormente controlado pelos portugueses de São Tomé e de Angola e pelos holandeses. Mas eram o comércio, principalmente de escravos, e o controle das minas, sempre aquém das expectativas, os principais interesses dos portugueses no Congo quando ali chegou Diogo Cão. (VAINFAS; SOUZA, 1998, p. 4).

A organização política da sociedade bakongo era, segundo os autores, a proeza da sua economia, que se centrava no comércio e em contatos externos, com a produção da moeda chamada de “nzimbu”, que circulava em toda região da África Central.

Os comerciantes portugueses comandados pelo Diogo Cão, em 1482, perceberam durante as relações comerciais com o manikongo no poder na época, que existiam divergências ideológicas entre as três principais linhagens ao trono do império (SILVA, 1997). O manikongo *Nzinga-a-Kwvu*, o qual estava no trono, como estratégia de afirmação política e apoio militar, aceitou se batizar no catolicismo em 1491 em troca de proteção dos portugueses. Desta forma, *Nzinga-a-Nkuvuse* tornou o primeiro manikongo católico do Kongo, adotando de forma imposta o nome português de Dom João I. E com a sua conversão, chegaram embaixadores, padres e capitães portugueses para expandir a cultura ocidental no Kongo (MÁXIMO 2017).

Nem todos os nobres do império aceitaram o catolicismo e com a morte do manikongo Dom João I, os

conflitos agudizaram no reino, em destaque a briga entre os dois filhos do manikongo *Nzinga-a-Kwvu* (Dom João I); um apoiava-se nas regras católicas de sucessão do trono e o outro nas regras consuetudinárias do império. Como nos relata Bruno Padre Máximo:

Com a morte de João I, iniciou-se uma guerra pela tomada do poder. Dois irmãos lutaram entre si: um baseado no direito católico da primogenitura e o outro com base na escolha dos tradicionais líderes locais. Afonso I, representante do partido cristão, com a ajuda dos portugueses, venceu a disputa e se tornou rei. Seu reinado foi o mais longo da história do Kongo, compreendendo o período de 1509 a 1542. (MÁXIMO, 2017, p. 4).

Com a vitória do catolicismo, representado por Dom Afonso I, oficializou a nova religião no império. Dom Afonso I acabou por colaborar com missionários, combatendo de certa forma a espiritualidade bakongo, juntamente com outros hábitos como a poligamia e o matriarcado. É preciso enfatizar que para os bakongos, a poligamia fazia parte da organização social através da aliança entre as famílias imbricadas pelas terras.

No governo de *Mvemba-a-Nzinga*, mais conhecido pelo nome cristão de Afonso I (c. 1456-1543), o cristianismo passou a ser a religião oficial do reino, com a proibição das religiões tradicionais e do culto aos fetiches – que levou ao movimento conhecido como “Revolta da casa dos ídolos”. Inspirando-se no regimento de governo enviado em 1512 pelo monarca português Manuel I, uma série de modificações internas foi introduzida no Congo, com a difusão de títulos de nobreza e o empréstimo de símbolos de poder de proveniência europeia. (MACEDO, 2013, p. 54).

Não foi apenas o cristianismo que floresceu sob o reinado de D. Afonso I, ao ponto de impor uma nova forma de viver. D. Afonso I também promoveu um autêntico “aportuguesamento” das instituições políticas do império, em consonância com D. Manuel, rei de Portugal, que a isto o estimulou. Assim, a justiça do império, que era liderado pelo clã dos Ñzînga, passou a se basear pelas normas portuguesas, a partir da embaixada de Simão da Silva, portador do Regimento de 1512, e os antigos chefes de linhagem das províncias passaram a intitular-se de condes, marqueses, duques. (VAINFAS; SOUZA, 1998).

Esses acontecimentos protagonizaram alterações na política, sociedade e na cultura do império, que mesmo sem abandonar as estruturas e culturas locais, o catolicismo e os comerciantes portugueses introduziram mudanças que permitiram abrir brechas na civilização Kongo, criando um lugar de venda de escravizados de forma autônoma, como peça de um conjunto de relações com diversas variáveis, ligadas a interesses diferentes que encontraram formas de convívio com a classe nobre do Kongo. (ASSIS; MUNIZ; MATTOS, 2017).

A transformação do homem em escravo é um fenômeno histórico que aconteceu em diversas sociedades em vários momentos históricos diante de cada circunstância. Segundo o historiador Pedro Acosta Leyva (2017), quando as sociedades antigas conquistavam um território por meio da guerra, vendiam o povo derrotado como seus inimigos e não como irmãos:

A ideia de negros capturando seus irmãos negros nunca existiu, como também nunca existiu brancos capturando seus irmãos brancos. Quando uma cidade grega invadia outra cidade-estado grega e capturava seus habitantes para transformá-los em escravos não se tratava de irmãos gregos capturando irmãos gregos, mas de guerras entre inimigos. O mesmo pode-se afirmar dos ingleses que capturaram irlandeses para

serem servos por sete anos nas colônias do Caribe e no território que viria a ser os Estados Unidos da América. (LEYVA, 2017, p.2 apud WILLIAMS, 2012, p. 40).

Portanto, as relações comerciais entre os portugueses e a elite bakongo em torno da venda de escravizados, não estava atrelado à ideia de bakongo vendendo os seus irmãos africanos para os europeus. Prova disso é que durante as relações comerciais, D. Afonso I descobre que os portugueses estavam quebrando com os acordos protocolares sobre a venda de escravos, ao fazerem suas próprias rotas de comércio e captura de escravizados:

Quando o comércio de pessoas fugiu do controle do rei, com mercadores desrespeitando as rotas estabelecidas e o monopólio real, Afonso I escreveu ao rei português reclamando que até mesmo nobres congolezes estavam sendo capturados em guerras interprovinciais para serem vendidos como escravos. O comércio de escravos era antigo naquela região, mas as regras tradicionais estavam sendo violadas. Não apenas prisioneiros de guerra ou pessoas endividadas estavam sendo negociadas, mas as rotas tradicionais, controladas pelos chefes locais, estavam sendo ignoradas em prol de novos caminhos que burlavam o controle real. Tudo isso ameaçava o poder real com a evasão de tributos que lhe seriam devidos pelos privilégios tradicionais e o enriquecimento de chefes e comerciantes abalava as bases de seu poder. (VAINFAS; SOUZA, 1998, p. 8).

Essa quebra protocolar mostra as intenções pouco diplomáticas e vexatórias implementadas pelos europeus, que não respeitavam a outra parte da dessa relação comercial e

política que se iniciou nas últimas décadas do século XV. Por isso, fica evidente um projeto de dominação implícito nesse momento.

Com a morte de Dom Afonso I (Mvêmba Nzinga), em 1543 (BATSÍKAMA, 2021), os padres intensificaram os seus objetivos e almejavam acabar com as espiritualidades, no seio da população bakongo. Para tal feito, tiveram que negociar com o manikongo Garcia II, quando atearam fogo a uma casa de nkisi, tal como nos relata a historiadora Rosana Gonçalves:

No entanto, a adoção do catolicismo e o aniquilamento de uma prática religiosa tradicional como queriam os missionários capuchinhos não foi tão simples, havendo resistência por parte da população. Em 1648, por exemplo, ao buscar uma postura mais rígida no trabalho de conversão, os capuchinhos conseguiram uma licença do rei D. Garcia para pôr fogo às casas de nkisi e dos nganga africanos. Na ocasião, homens e mulheres choravam, agarrados aos “ídolos”, destinados a se transformar em fragmentos queimados que eles cuidadosamente juntavam das cinzas. Mesmo nos períodos em que a religião católica ganhava força com conquistas simbólicas – como por exemplo, o estabelecimento da diocese no Congo em 1596 – as práticas de uma religião tradicional africana continuavam ininterruptamente. (GONÇALVES, 2011, p. 4).

Os missionários sabiam que cultura, para os bakongos, é espiritualidade. Por este motivo, convenceram o manikongo de que os Nganga não representavam o equilíbrio das forças que mantinham a harmonia social e, sim, os demônios que precisavam ser destruídos, para que os problemas do império fossem resolvidos, em nome do Deus cristão, o único e capaz de restaurar a harmonia social no império.

Segundo Patrício Batsíkama (2021), após a legalização do catolicismo, a situação intensificou-se com

irregulares competições políticas, assassinatos frequentes, desordem e o comércio dos escravizados foi instalado, com a benção dos padres, provocando, assim, enormes despovoações das principais províncias do império.

O império do Kongo, sob o comando de Dom Álvaro I Lukenilwa Mvêmba. (BATSÍKAMA, 2021), sofreria um grande choque em 1568, quando sua população, em Mbanza Kongo, foi atacada e parcialmente massacrada por um grupo nômade de guerreiros, que se tornou conhecido como “os jagas”. Para lidar com eles, o manikongo precisava da ajuda das tropas europeias e das suas armas de fogo. Passado o flagelo das invasões, a pressão dos traficantes de escravos luso-africanos, baseados na Ilha de São Tomé e de representantes da monarquia portuguesa aumentou no império. (MACEDO, 2013).

Quase cem anos depois, ainda dentro das constantes crises de sucessão ao trono e instabilidades políticas, a batalha do Ambwila (1665) é vista como um marco do início da fragmentação política do Kongo. A batalha de Ambwila foi uma disputa das forças militares lideradas pelo capitão português Luís Lopes de Sequeira contra as forças do manikongo D. António I *Vita Nkanga*, pelo controlo das minas de cobre, na região do Bembe. (BATSÍKAMA, 2021). Nessa batalha, os soldados portugueses tinham como aliados os sobas de Ndongo, que eram considerados os chefes da “guerra preta”, segundo o historiador Leandro Nascimento de Sousa (2020). Os sobas aliados aos portugueses contribuíram de forma decisiva nas campanhas lusitanas, no interior do império.

Entretanto, após a derrota dos soldados bakongo e, conseqüentemente, a morte do manikongo Dom António I *Vita Nkanga* e de várias autoridades militares de Mbata, Nsundi e Kongo dya Mulaza, o império do Kongo passou a ter os portugueses presentes com muito mais frequência e influência, pois essa derrota trouxe conseqüências decisivas no desmembramento entre os clãs do império. (BATSÍKAMA, 2021).

É nesse contexto de constantes instabilidades sociopolíticas, que surge a Kimpa Vita como ruptura a essa fratura no império do Kongo que começava a impor uma

dependência política e religiosa para com os portugueses. Dona Beatriz Kimpa Vita, além de ser ricamente registrada na documentação portuguesa, espanhola e italiana, também está presente na oralidade em Angola. Sendo assim, é uma ferramenta que fortifica a tradição oral e a importância de recontar a história do império do Kongo, como área de resistência dos bakongos e de outros grupos étnicos de Angola da atualidade.

Kimpa Vita nasce em 1684, nas margens do rio Mbidizi, no extremo leste do império, proveniente de uma família classe nobre bakongo. Esse foi o nome escolhido pelos pais, pois Vita era o nome de seu pai, que foi também dado para ela como um símbolo da tradição paterna e da nobreza. Kimpa Vita, enquanto bebê, foi batizada no catolicismo, de acordo com os rituais de batismo ressignificados pelos missionários da época, com uma pequena quantidade de sal na língua que, em Kikongo, chamam de “*yadiamungwa*” e é atribuído um novo nome de Dona Beatriz, como pacto político da nobreza com o catolicismo. Portanto, foi educada com princípios religiosos católicos. (THORNTON, 1998).

Mesmo com o batismo católico, Kimpa Vita foi iniciada ao mundo espiritual bakongo *ngangamarinda* ainda muito nova. Segundo Patrício Batsíkama (2021), *ngangamarinda* é aquele que, durante os cultos dos ancestrais, tem a responsabilidade de identificar o *ñkîta*, o *ñsîmbi* domiciliado nas pessoas. Portanto, essa mesma responsabilidade, dadas as devidas proporções em uma aldeia, significa indicar os lugares para o *ñsanda*, para o cemitério dos ancestrais e, ainda, cultivar as plantas sagradas, tanto para medicina, quanto para o sacerdócio.

Kimpa Vita, além de ser uma *ngangamarinda*, também era conhecida por participar na sociedade *Kimpassi*. Segundo Patrício Batsíkama (2021), na *Kimpassi*, os *ngangamarinda* eram importantes, pois se responsabilizavam pela comunicação com o mundo invisível para garantir a paz e a harmonia entre as pessoas.

Ser *ngangamarinda* e participar da sociedade secreta

Kimpasi influenciou diretamente na visão revolucionária da Kimpa Vita. Desde a sua infância, foi ensinada a intervir nos problemas políticos do império, que, naquele momento, era protagonizado pela ingerência do catolicismo romano, desde o século XVI. Entre seus 20 e 24 anos, Kimpa Vita vai ser possuída pelo Espírito do Santo António, por meio de uma visão em agosto de 1704, para restaurar a paz do povo bakongo:

Eu sou Santo António, filho primogénito da fé e de São Francisco, a quem fui enviado de Deus à vossa cabeça para pregar ao povo. Você deve mover a restauração do Reino do Kongo para frente, e você deve dizer a todos que o ameaçam que terríveis punições de Deus os esperam. [...] Primeiro eu tinha ido para a cabeça de uma mulher que estava em Nseto, mas eu tive que sair porque as pessoas de lá não me receberam bem. Então saí de Nseto e fui para o Soyo onde entrei a cabeça de um homem velho. Mas havia um Reverendo Padre estacionado lá, e as pessoas queriam me bater, então novamente eu fugi. Então eu fui para Bula, e a mesma coisa aconteceu novamente. Estou tentando mais uma vez, desta vez em Kibangu, e escolhi você para fazer isso. (THORNTON, 1998, p.10).

Após a possessão, a vida da Dona Beatriz tornou-se diferente e seus interesses para a política se fortaleceram. Na mesma época, Kimpa Vita decidiu fundar um movimento revolucionário, conhecido como “Antonista” com intenções, de restaurar a paz, fortalecer o império do Kongo, mesclando as crenças católicas com a espiritualidade local.

Para Marina de Mello e Souza e Ronaldo Vainfas (1998), o movimento antonista, do ponto de vista religioso, era muitíssimo original, implicando uma leitura bakongo da mensagem cristã. Modelava-se, em vários aspectos, na ação pedagógica dos missionários, mas condenava o clero oficial,

sobretudo os missionários estrangeiros, aos quais acusava de monopolizarem a revelação e o segredo das riquezas para exclusiva vantagem dos brancos em prejuízo dos negros. O mesmo movimento rejeitava, igualmente, boa parte dos sacramentos católicos: o batismo, a confissão, o matrimônio, ao menos no tocante à liturgia e aos significados oficiais, abrindo caminho, no caso do matrimônio, para a restauração legitimada da poligamia. Adaptou, ainda, certas orações católicas, a exemplo da Ave-Maria e, sobretudo, do Salve Rainha. Proibiu, ainda, a veneração da cruz, esse grande *nkisi* católico-bakongo. (VAINFAS; SOUZA, 1998).

Para entender melhor a relação da encarnação do Santo Antônio em Kimpa Vita é preciso pensar a partir da africanização do catolicismo de Linda Heywood. Naquele momento, segundo a historiadora Linda Heywood (2002), os bakongo criam um catolicismo propriamente africano dialogando com os santos católicos em Angola, fazendo assim a releitura do catolicismo com a espiritualidade local.

Kimpa Vita, nas suas pregações, não apelava somente para a reunificação do império, como também defendia uma fé cristã, de acordo um programa espiritual local, contando com todos os suportes locais para construir o cenário da salvação: Mbânza Kongo como Jerusalém, Jesus Cristo como uma entidade africana do Kongo (BATSÍKAMA, 2021), e o seu movimento tinha as seguintes agendas de libertação:

- (1) Libertação espiritual/cultural: restituir o culto dos ancestrais fora das imposições do «Dia de São Tiago», ressimbolização do Santo António – espírito franciscano na época – associava-se à restauração cultural que o Kimpasi tinha projetado;
- (2) Libertação econômica: valorização do empresariado local e restrições aos investimentos escravagistas, agricultura organizada e mercados financeiros controlados (junto dos tribunais municipais) foram ações desenvolvidas pela profetisa com resultados objetivos;
- (3) Libertação

política: reocupar a capital significava refundar o Kôngo com as 12 linhagens das origens, conforme simboliza a topografia e hidrografia da época. Dessa convenção da fundação, reestabeleceram-se as instituições para normalizar a Constituição; (4) Libertação social: integridade ontológica individual ensinada no Kimpasi foi repetida na preparação de pessoas virtuosas para assumir uma socialização ampla para alcançar a integridade social. Quer dizer, introduzir a cultura de paz depois da longa guerra. (BATSÍKAMA, 2021, p.55- 56).

Patrício Batsíkama (2021) acrescenta que, com esta nova doutrina, Kimpa Vita viu-se amplamente seguida não apenas pelos seus irmãos iniciados no *Kimpasi*, mas, sobretudo, por outros irmãos de outras partes das províncias por onde passava. (BATSÍKAMA, 2021).

John Thornton (1998) entende que o movimento de Kimpa Vita não era somente religioso, mas também político, porque o mesmo movimento era contra o comércio do tráfico negreiro clandestino – sem seguir os protocolos locais – que ocorria no império em decorrência das ingerências portuguesas e denunciava também a implicância dos capuchinhos na dinâmica cruel junto à elite bakongo.

Segundo o intelectual angolano Batsíkama, o movimento Antonista culminou travando várias batalhas com a elite bakongo, que estava no poder e recebeu o apoio de outros setores sociais do Kongo, descontentes com o andar do tráfico, como o general do exército bakongo, Pedro Constantino, com milhares de novos membros. (BATSÍKAMA, 2021). As alianças da Kimpa Vita com as linhagens rivais do império fizeram com que se conseguisse, por um período curto, restabelecer a ordem política, marcadamente pelo fato de ter reinstalado o poder autônomo ao Tribunal Supremo e Conselho eleitoral em Mbânza Kôngo; e, ter se conseguido a reabertura da cidade-capital à economia e à normalidade social e militar.

Os capuchinhos, a serviço do Papa, em destaque o Frade Bernardo De Gallo, em cumplicidade com o padre Lorenzo da Lucca, que também estavam imbricados com a instabilidade política do império, ao lado manikongo Pedro IV – o qual governava o Kongo na época, vão se declarar inimigos da profetisa Kimpa Vita e vão solicitar a sua prisão ao manikongo. (BATSÍKAMA, 2021). De outro lado, o manikongo Pedro IV temia que Dona Beatriz pudesse facilmente se tornar o peão de um de seus rivais (THORNTON, 1998), pois, à medida que o caráter político do movimento Antonista se tornava mais manifesto, os seguidores de Dona Beatriz, principalmente os nobres rivais de Pedro IV se agrupavam. Esses viam no movimento como uma potencial fonte de ganhos políticos para derrubar o atual manikongo. (THORNTON, 1998).

Depois de tanta pressão por parte dos missionários e da rainha Dona Ana, contra Kimpa Vita e o seu movimento de ataque ao catolicismo e à política de tráfico de escravo local, o manikongo decidiu que, sendo Dona Beatriz, uma líder política e religiosa, além de ser uma herege, cabia à sua autoridade puni-la ou mesmo julgá-la. (THORNTON, 1998).

O manikongo Pedro IV cedeu ao padre Bernardo De Gallo e convocou uma reunião com os padres, a Dona Ana (mãe do manikongo) e toda sua comitiva bakongo, que morava na região, para pensar na estratégia de eliminar a Kimpa Vita. Pedro IV, então, autoriza a condenação da Kimpa Vita, como enfatiza o historiador John Thornton (1998): “O conselho discutiu amplamente o assunto de Dona Beatriz; no final, o raciocínio do mordomo prevaleceu e o conselho condenou Dona Beatriz, João Barro e Apollonia Mafuta à morte pela fogueira”. (THORNTON, 1998, p. 173-174).

Assim que terminou a reunião, segundo o historiador Simão Soundouila (2012), Kimpa Vita e o seu movimento foram violentamente reprimidos pelas autoridades religiosas, coordenados com bruxos pelos missionários capuchinhos com a autorização do manikongo.

Após várias tentativas de capturas pelos capuchinhos, Kimpa Vita foi encontrada em Mbanza Kongo e presa,

enquanto discutia com a elite dessa província a situação política do império. Dona Beatriz Kimpa Vita foi julgada como herege e teve a sentença final para ser executada em 1706, numa fogueira, ela e seu “anjo da guarda”, como era conhecido João Barros, foram queimados em praça pública. Há, porém, uma contradição entre os historiadores com relação à morte de seu filho: segundo Patrício Batsíkama (2021), a criança sobreviveu, mas a tradição religiosa aponta que foi queimada com a mãe.

Com a morte de Kimpa Vita, a elite religiosa e política da época julgava que seria o fim do movimento Antonista, mas, segundo o antropólogo angolano Patrício Batsíkama, o padre Lorenzo da Lucca testifica que:

Após a sua morte, os antonianos, longe de voltarem para respiscência, tornaram-se mais obstinados do que nunca. Eles publicaram que a mulher venerada por eles como santa (Ñsímba Vita) apareceu no topo das árvores mais altas de San Salvador. (CUVELIER, 1953, p. 237-238 apud BATSÍKAMA, 2021, p. 63).

Mesmo com a morte da Kimpa Vita, a população bakongo continuou venerando e levando o nome da Kimpa Vita aonde quer que estivessem. Razão pela qual podemos inquerir a continuidade do legado da Kimpa Vita em outros movimentos messiânicos negros descritos por Elikia M'bokolo (2008) como Tokoísmo e Kimbanguismo e também a adoração do seu nome nas Américas (THORNTON, 1998).

A narrativa histórica da Kimpa Vita, como essa mulher bakongo, de classe nobre, da virada do século XVII a XVIII, não deixa de ser um enfrentamento ao projeto do colonialismo europeu. A resistência de uma jovem, que conseguiu lutar em uma situação de hostilidade extrema à população do império do Kongo, devido às ingerências políticas dos portugueses na política local. Com o intuito de restaurar o império do Kongo, o texto faz a releitura do catolicismo imposto aos bakongos, como uma outra religião de

pertencimento africano, que, até os dias de hoje, acoam como heroína da resistência espiritual do povo bakongo.

O que desenrolou na África Central, desde fins do século XV, pode ser chamado de preâmbulo do colonialismo. Somando-se à própria colonização dos séculos XIX e XX, tornou Angola e outros países africanos reféns do comércio internacional voltado para a exploração do continente negro e o enriquecimento da Europa. E, se houve resistência no passado, como foi o caso do movimento Antonista, também há na contemporaneidade.

Referências

ASSIS, Angelo Adriano Faria de. MUNIZ, Pollyanna Gouveia Mendonça e MATTOS, Yllan de. **Um historiador por seus pares: trajetórias de Ronaldo Vainfas**. 1. ed.- São Paulo: Alameda, 2017.

BATSÍKAMA, Patrício. **Dona Beatriz Nsímiba Vita**. 1. edição. Aracaju: Ancestre, 2021.

SILVA, Chantal Luís. **Jogos e interesses de poder nos reinos do Congo e de Angola nos séculos XVI a XVIII**. Paris: IV-Sorbonne-Bolseira da FCT, 1997.

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

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro Leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares**. Vol I. 1 ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GONÇALVES, Rosana. Missionários Capuchinhos no reino do Congo: experiências de contato (século XVII). In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 2011, São Paulo. **Anais**. São Paulo: ANPUH, 2011.

HEYWOOD, Linda M. Slavery and its transformation in the Kingdom of Kongo: 1491–1800. **The Journal of African History**, 50, pp 1-22, 2009.

KOSSELECK, Reinhart. **Futuro passado: para una semantica de los tiempos históricos**. Barcelona / Buenos: Ediciones Paidós, 2001.

LEYVA, Pedro Acosta. Modalidades tradicionais africanas de capturas para o tráfico negreiro. **Revista África(s)**, v. 04, n. 08,

p. 91-103, jul./dez. 2017.

LOVEJOY, Paul. **A escravidão na África**: uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

M'BOKOLO, Elikia. **África Negra – história e civilizações**: tomo II (do século XIX aos nossos dias). Salvador: EDUFBA; São Paulo: casa das Áfricas, 2011.

MACEDO, José Rivair. Jagas, Canibalismo e “Guerra Preta”: os Mbangalas, entre o mito europeu e as realidades sociais da África Central do século XVII. **História (São Paulo)**, Franca/Assis, v. 32, n. 1, p. 53-78, jan/jun. 2013.

MÁXIMO, Bruno Pastre. Legislação e conflito no reino do Kongo do século XVI. **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 09, n. 3, p. 228-242, set./dez. 2017.

MCEVEDY, Colin. **Atlas de história medieval**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MUDIMBE, Yves Valentin. **A invenção de África**. Gnose. Filosofia e a Ordem do Conhecimento. Petrópolis, Rio de Janeiro. 2019

PANIKKAR, Kavalam Madhava. **A dominação Ocidental na Ásia**. Rio de Janeiro: Editora Saga, 1965.

RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. Lisboa: Seara Nova, 1975.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

VAINFAS, Ronaldo; SOUZA, Marina de Mello e. Catolização e poder no tempo do tráfico: o reino do Congo da conversão coroada ao movimento antonianiano, séculos XVXVIII. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 1-18, 1998.

THORNTON, John. **The Kongolese Saint Anthony**: Dona Beatriz Kimpa Vita and the Antonian Movement, 1684-1706. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA IM/UFRRJ

*Aline Teixeira Ignácio**
*Renato Nogueira***

Introdução

A presente pesquisa tem como objetivo principal analisar o curso de Pedagogia IM¹, a fim de verificar e compreender se a formação docente para a educação infantil e anos iniciais da educação básica se dá de forma suficiente para atender às demandas de equidade étnico-racial exigidas por lei. Para isto, é tomado como metodologia o estado da arte, de modo a buscar a relevância social sobre os artigos que já tratam da temática da educação das relações étnico-raciais e formação de professores.

Este capítulo está dividido em duas partes: 1) a primeira faz um recorte histórico temporal sobre a lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do Ensino da História

^{*}Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). e-mail: alineignacio.t@gmail.com

^{**} Renato Nogueira dos Santos Júnior (Renato Nogueira). Doutor em Filosofia. Professor Associado do Departamento de Educação e Sociedade (DES), do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGeduc), do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFil) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). e-mail: contatonogueira@gmail.com

¹O Instituto Multidisciplinar (IM) é uma unidade acadêmica do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), localizado na Cidade de Nova Iguaçu, estado do Rio de Janeiro.

e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nas grades curriculares dos ensinos fundamental e médio; 2) a segunda parte analisa o currículo formativo do curso de Pedagogia IM, a fim de verificar se o curso prepara seus estudantes para tratar das relações étnico-raciais, em suas práxis pedagógicas.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil

A partir do Parecer CNE/CP 003/2004, por Educação das Relações Étnico-Raciais devemos entender que

a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. (BRASIL, 2006, p. 236).

Neste trabalho, o foco são as pessoas negras, tendo em vista que as relações étnico-raciais abrangem diversas etnias.

A fim de contextualizar historicamente a temática das relações étnico-raciais na educação brasileira, é feita, a seguir, uma breve linha do tempo sobre as leis, resoluções, diretrizes federais, eventos e literatura que tratam sobre o tema.

Para elaboração desse trabalho, foram pesquisados artigos em bases de dados e revistas acadêmicas da área, adotando como descritivos os termos: “relações étnico-raciais”, “educação”, “formação docente”, “lei 10639”.

Dos artigos trazidos pelas bases de dados, foram selecionados seis principais, tendo como critério de inclusão todos os trabalhos que trouxessem o contexto da formação docente para as relações étnico-raciais.

A discussão sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais teve início no Brasil muito antes da

implementação da lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas em todas as escolas públicas e privadas, do ensino fundamental e médio. A implementação desta lei, em 2003, alterou a Lei 9394/96 – a LDB².

Logo após a inclusão da lei 10.639/03, foi realizada outra alteração, desta vez pela lei de número 11.645/08, que trata da temática da história e cultura indígena. Ao pensarmos sobre a nova versão da lei 9394/96, é necessário compreendermos que as alterações então realizadas não devem ser consideradas dádivas concedidas pelo Estado, e, sim, o fruto de um longo processo de luta do movimento negro e indígena no Brasil e de toda uma conjuntura que permitiu a aprovação da lei.

A implementação da lei 10.639/03 foi sucedida pelo Parecer do CNE/CP³ 03/2004, que aprovou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas” e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos estados diante da implementação da lei. (BRASIL, 2005).

Estes dispositivos legais formam um conjunto considerado indutor de uma fase da política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da realização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. Nesse mesmo contexto, em 2009, foi aprovado o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana. (BRASIL, 2009).

A lei 10.693/03 deve ser entendida como uma ação afirmativa, que visa a trazer à tona as contribuições dos povos africanos no currículo da educação brasileira, pois, segundo Santos (1999),

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

³ Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno.

a finalidade das ações afirmativas é eliminar as desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e de tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (SANTOS, 1999, p.25).

A lei, nesse sentido, busca destacar a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, pois

Precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis. (MEC, 2005, p. 18).

É sabido que o Brasil foi o último país a abolir o sistema escravocrata e, mesmo assim, não o fez por bondade. Todo o processo se deu devido à pressão econômica da Inglaterra e pelo movimento organizado por negros e abolicionistas. A abolição foi uma conquista realmente importante para os povos africanos que aqui foram escravizados.

Fora dos padrões normativos dos valores políticos europeus, civilizados e "normais", não existiam movimentos que pudessem ser enquadrados como aceitos pelas nações dominadoras, como continuadores do "sentido" da civilização. As próprias lutas de libertação nacional eram (como

acontece até hoje) consideradas revoltas intertribais, movimentos atípicos e perturbadores do processo civilizatório. Não tínhamos acesso à história, à civilização e à igualdade de direitos. A nossa inferioridade congênita e inapelável — biológica e psicológica — nos reduzia a satélites do processo civilizatório. (MOURA, 1994, p. 9).

Não houve implementação de políticas públicas para garantir a inserção dos negros libertos ao mercado de trabalho, tampouco garantido o acesso à educação. O jornal carioca *Quilombo*, fundado em 1948 por Abdias do Nascimento, em sua primeira edição⁴, afirmava que era necessário:

lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino do secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares.

É importante destacar que a educação sempre foi uma pauta de luta para os negros. Eles já demonstravam suas resistências por meio dos “aquilombamentos” e, depois, por meio de movimentos sociais. A história foi sendo construída e atravessada por diversas manifestações da resistência negra, pelas quais lutavam sob a perspectiva de resolver seus problemas na sociedade, em geral relacionados aos preconceitos e discriminações raciais que sofriam. Lideranças negras entendiam que a falta de estudo era um dos fatores fundamentais que os levava a viver alienados culturalmente, desqualificados profissionalmente, manipulados politicamente,

⁴ **Quilombo**: vida, problemas e aspirações do negro. “Nosso Programa”, p. 03, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, 09 dez. de 1948. O exemplar da primeira edição do jornal *Quilombo* pode ser visualizado em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-01/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

deixando-os sem perspectiva de progredir socialmente e fadados a viver em condições precárias. Por este motivo, julgavam que o acesso à escolarização era uma condição essencial para que essa situação fosse revertida.

Diversas entidades de movimentos negros se puseram a cumprir o papel do estado, no que se refere à educação. A seguir, serão citadas algumas dessas organizações e suas ações, tais como a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e o Movimento Negro Unificado (MNU).

A Frente Negra Brasileira, em 1930, fundou as primeiras escolas primárias e manteve as de alfabetização para jovens e adultos, bem como os cursos profissionalizantes. O Teatro Experimental do Negro, em 1944, fundado por Abdias do Nascimento, apresentava cursos de alfabetização para moradores de favelas, operários, empregadas domésticas e pessoas provenientes de classes empobrecidas. (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 127).

Na década de 1970, ocorreram as primeiras entradas de intelectuais negros em cursos de pós-graduação. Em 1978, surge o Movimento Negro Unificado (MNU), influenciado por movimentos internacionais, que assume um tom mais incisivo contra o racismo. (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 127).

Em 1986, ocorreu a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília, que contou com representantes de 63 entidades. Nesta ocasião, tais representantes reivindicaram que o processo educacional brasileiro respeitasse todos os aspectos da cultura. Entre as diversas reivindicações do Movimento Negro Unificado, segundo Domingues (2007), estão a

desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos

políticos; luta pela introdução da história da África e do Negro nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Em 1995, a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, reuniu 30 mil pessoas em Brasília para a celebração dos 300 anos de Zumbi dos Palmares. A marcha ficou marcada pela entrega do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, ao então presidente da república Fernando Henrique Cardoso (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 128). Segundo Márcia Lima:

O documento apresentava um diagnóstico da desigualdade racial e da prática do racismo, com ênfase nos temas de educação, saúde e trabalho. Quanto às reivindicações, elas estavam divididas em tópicos que, além dos três mencionados, incluía religião, terra, violência, informação e cultura e comunicação. (LIMA, 2010, p. 79).

Já em 2001, ocorreu a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, a Conferência de Durban, realizada na África do Sul. Com ela, buscava-se chamar a atenção do mundo para os objetivos da Conferência Mundial e dar lugar a um novo momento para o compromisso político de eliminar todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (BRASIL, 2001).

Inspirado em diversos eventos anteriores, no ano de 2000, foi formado o comitê impulsor por conferência, formado por lideranças e organizações negras e sindicais.

O comitê elaborou um documento das entidades negras sobre os efeitos do racismo no Brasil. O país então assumiu a realização de diversas tarefas organizativas com destaque para as mulheres negras. A relatora das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Petronilha Silva (2017),

em entrevista ao site *Brasil de Fato*, afirmou que:

Em discussão com o Movimento Negro, se havia concluído que, para reeducar as relações étnico-raciais de forma a combater o racismo, seria necessário conhecer, estudar, aprender sobre a história e cultura dos povos que vieram da África e sobre a história e a cultura que produzem seus descendentes. Então, em novembro de 2002, começamos a trabalhar neste sentido. Fizemos questionários, conversamos e consultamos pessoas, instituições, ativistas do Movimento Negro, comunidades negras, conselhos de educação estaduais e municipais, secretarias de educação, professores negros e não-negros, e assim por diante. Quando a Lei 10.639 foi promulgada, já havia um movimento para que se trabalhasse a educação étnico-racial a partir do conhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana. (SILVA, 2017)⁵

Nilma Lino Gomes (2009) destaca apresenta os conceitos de “implantação” e o de “implementação” que estão presentes na análise sobre construção de uma política educacional. Ela destaca que toda e qualquer política pública atravessa por um momento inaugural, uma etapa de representação de uma perspectiva que se abre a sociedade, denominada implantação. Em seguida, continua dizendo que depois dessa etapa inaugural é a capacidade política de execução de um plano, projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas, denominado implementação.

⁵ SILVA, Petronilha. Ensino de História da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora. Entrevista cedida a Rute Pina. **Brasil de Fato**, São Paulo, 08 jan. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/> . Acesso em: 15 mai. 2021.

Tendo em vista o histórico apresentado acerca das leis e orientações para as relações étnico raciais, é possível estabelecer sobre quais seriamos modos mais adequados de se estabelecerem os processos formativos para docentes, levando em consideração os aspectos históricos, sociais e subjetivos da temática.

O curso de Pedagogia – UFRRJ IM e a Formação para a Educação Étnico-Racial

O curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ teve seu início no ano de 2006, logo após a instalação do campus universitário na cidade de Nova Iguaçu, como parte do projeto de expansão da universidade, antes atuante apenas no município de Seropédica, onde fica localizada a sede. O curso teve como ponto inicial a proposta pedagógica elaborada em 2005 pelo Instituto de Educação (IE), do campus de Seropédica/RJ, que tem como base os mesmos princípios político-pedagógicos que fazem parte também do projeto de implantação de outros cursos de licenciaturas do IM.

A implantação do Curso de Pedagogia no campus Nova Iguaçu tinha caráter emergencial, sobretudo a partir do disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBN), que trata no artigo 62, da exigência de formação em nível superior para atuação na Educação Básica. O início das atividades do novo campus marcou um novo tempo para a educação na Baixada Fluminense, pois permite atender a uma imensa demanda social por uma universidade pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada (UFRRJ, 2019). Ainda em 2006, logo após sua implementação, foi instituído o Colegiado e o seu Núcleo Docente Estruturante (NDE), por iniciativa dos docentes que ali estavam para atuar no curso.

Já na primeira reunião do Colegiado do Curso de Pedagogia, foram iniciados os encaminhamentos para a construção do

Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e uma comissão de sistematização das discussões e para a elaboração do documento final foi instituída, estabelecendo-se, assim, uma agenda de discussões e a incorporação de representantes discentes ao Colegiado. A partir desse momento, diversas reuniões se dedicaram ao debate acerca da proposta curricular do Curso de Pedagogia. (UFRRJ, 2019, p. 8)

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), em sua versão final, foi aprovado em 19 de julho de 2006, considerando demandas para a formação docente, sobretudo a articulação entre as áreas de ensino, pesquisa e extensão, o chamado “tripé” formativo da universidade. Este projeto pedagógico foi revisto e reformulado em 2019, tendo em vista as necessidades do curso e as novas demandas a serem atendidas.

A elaboração do PPC do curso de Pedagogia IM tem como principais referências as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia – elaborada pela Comissão de Especialistas em Educação e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pela Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC, em maio de 1999), nos Pareceres CNE/CP Nº 05/2005 e Nº 01/2006, que fomentaram as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1/2006), e as demais resoluções específicas que se referem à formação de professores para atuação na Educação Básica.

De acordo com o portal oficial da Universidade, o curso de Pedagogia IM tem como objetivo a

formação de profissionais da educação aptos a identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, inclusiva, integrativa e propositiva em seu cerne educativo, frente a realidades complexas, com vistas a contribuir para

superação das múltiplas formas de exclusões que permeiam a sociedade. (UFRRJ, 2021)⁶

O curso de Pedagogia IM tem seu funcionamento no turno da noite e atende majoritariamente a estudantes do município de Nova Iguaçu e localidades vizinhas. Os estudantes têm a possibilidade de ingresso por meio do Exame Nacional do Ensino Médio – (ENEM)/ Sistema de Seleção Unificada (SISU), e demais políticas e/ou Programas previamente aprovados nas instâncias da UFRRJ, como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e a Lei de Cotas (Nº12.711/12), e encontram a oferta de 40 vagas semestrais. O curso atende a um público composto por grande parte de jovens trabalhadores, de baixa renda e negros, que buscam a oportunidade de estudo e formação no contraturno ao de trabalho.

O PPC 2009 tem propostas de caráter aparentemente experimental, levando em conta que é o currículo inicial do curso. Já o PPC 2019, um documento mais extenso, apresenta um corpo mais estruturado quanto às demandas apresentadas e entendidas pelo curso, baseado nos anos anteriores.

A fim de ilustrar as mudanças ocorridas no curso de Pedagogia IM no que se refere à temática das relações étnico-raciais, é possível ver no quadro a seguir a lista das disciplinas nos currículos de 2009 e 2019, respectivamente, separadas entre disciplinas obrigatórias e optativas ofertadas.

⁶ UFRRJ. **Apresentação.** Histórico do Curso de Pedagogia Campus Nova Iguaçu - UFRRJ, 2021. Disponível em: <http://cursos.ufrrj.br/grad/pedagogiani/apresentacao/#>. Acesso em: 15 nov. 2021

QUADRO 01 – Disciplinas optativas e obrigatórias com a temática das relações étnico-raciais

Disciplinas	PPC 2009	PPC 2019
Obrigatórias	Cultura Afro-Brasileira	Educação, História e Cultura Afro-brasileira e Africana I; Educação, História e Cultura Afro-brasileira e Africana II;
Optativas	Cultura Brasileira; Educação e Relações Raciais no Brasil.	Cultura Afro-brasileira; Cultura Afro-brasileira e Africana; Cultura Brasileira; Educação e Relações Raciais no Brasil.

Fonte: PPC do curso de Pedagogia, versões 2009 e 2019.

Ao analisar o novo PPC, é possível verificar que o número de disciplinas ofertadas aumentou e que elas foram redistribuídas ao longo do curso. Desta forma, a expectativa é que os estudantes tenham maior oportunidade de acessar disciplinas, obrigatórias e/ou optativas que tratam da temática, bem como se espera que os estudantes possam ter maior interesse em realizar e estabelecer estudos posteriores sobre.

O currículo deve ser a base da formação e possibilitar o acesso aos estudantes a assuntos antes não tão acessados por muitos. Segundo Francisco Thiago Silva (2014),

o currículo como coluna dorsal que orienta o processo pedagógico nas instituições educativas de diferentes matizes, deve ainda mostra-se capaz de promover mudanças sócio-históricas, baseadas na participação dos estudantes como agentes críticos e ativos desta transformação. (SILVA, 2014, p. 47).

Ao longo da graduação em Pedagogia no IM, pode perceber que muitos são os alunos que estudam a temática

étnico-racial na educação, mas a maioria destes são alunos negros, sujeitos diretamente implicados pelos processos de desigualdade racial na sociedade. Estes demonstram estar interessados em compreender e trabalhar para mudar essas relações em sala de aula. Entretanto, nas escolas atuam professores negros e não negros. Por isso, é importante que a formação para todos seja capaz de estimular a atuação de todos os docentes para as relações étnico raciais.

Em artigo, Francisco Thiago Silva (2014) afirma que entende que os cursos de licenciatura são terrenos férteis para que a materialidade curricular voltada para o estudo das relações étnico-raciais negras se cristalice. Entretanto, questiona se os currículos formativos dos cursos superiores de formação docente contribuem de fato para a diversidade. Ao pensar o curso de Pedagogia IM, podemos pensar que sim, o currículo formativo abrange a temática e propicia a discussão, junto a outros trabalhos realizados na universidade – como a oferta de grupos e projetos de pesquisa, extensão universitária, entre outros programas disponíveis. Infelizmente, o assunto tende a ser tratado e trabalhado majoritariamente pelos sujeitos implicados pelo assunto e suas consequências – sujeitos negros –, e que buscam

garantir representatividade aos diversos, sobretudo à população afro-brasileira, devem primar pela busca de um caráter emancipatório, de valorização sociocultural dos indivíduos e grupos, com vistas à verdadeira emancipação humana, sob a égide de um ensino orientado por um currículo antirracista para os/as estudantes negros/as que são, sobretudo, cidadãos/ãs brasileiros/as. (SILVA, 2014, p.47).

O assunto diversidade tem tomado muitas discussões no campo da educação. Muitos profissionais e pesquisadores da educação buscam a promoção de uma educação plural e antirracista que garanta, de fato, a diversidade que permeiam o ambiente escolar.

O que se tem observado é um grande aumento de temáticas em torno da palavra diversidade permeando os projetos pedagógicos de muitas instituições de ensino, básico ainda, o nível superior de educação ainda carece engendrar em seus projetos de curso, sobretudo as licenciaturas tais debates, aqui delimitamos a educação das relações étnico-raciais por entender que ela desenvolve e promove a abertura para outras temáticas contemporâneas. (SILVA, F., 2014, p. 48)

Ainda sobre a formação docente e os currículos formativos dos cursos superiores para as relações étnico-raciais, Francisco Thiago Silva (2014) fala que

É necessário que os Programas e Cursos de formação docente disponham de materiais didáticos adequados, que representem as multifacetadas da África e do povo afro-brasileiro, assim como tempo hábil para que os educadores que estudam em serviço possam refletir criticamente sobre o que estão aprendendo, com possibilidade de utilizar a pesquisa científica como ferramenta fundamental para promover um amplo debate e a reconstrução dos conhecimentos, primando por uma pedagogia efetivamente emancipatória para todos os aprendizes: negros e não negros. (SILVA, 2014, p. 49).

Lopes e Macedo (2011), afirmam que

Talvez seja o currículo um dos artefatos mais tensionados nos meios educacionais pelos movimentos sociais contemporâneos, isto porque está no centro da concepção, da organização e da implementação da formação enquanto ato pedagógico e

político. Neste contexto, um dos movimentos interferentes mais significativos é o movimento negro. O objetivo desse movimento é ver trabalhada nos currículos uma história e uma cultura negra que os transversalizem, mas que vêm sendo negados por uma perspectiva que de origem trouxe consigo e cultiva, fundamentalmente, valores e cosmovisões eurocêntricas. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 62).

Para uma formação e atuação docente de fato transformadora e capaz de tratar das demandas da educação para as relações étnico-raciais, é necessário que o professor se reconheça como sujeito imerso na história e tenha interesse, sendo ele negro ou não negro, pelos grupos étnicos, e que identifique as influências sofridas pela sociedade ao longo do tempo. É necessário conhecer a construção da identidade negra brasileira e suas marcas sociais. Essa ideia é reforçada por Munanga (2008), que diz que:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2008, p. 12).

Para que a educação antirracista se concretize, é necessário considerar que o exercício profissional depende

das ações individuais, coletivas, dos movimentos organizados e de políticas públicas; assim como das ações das Instituições de Ensino Superior enquanto responsáveis pela inclusão da Resolução CNE/CP 1/2004, criando as condições necessárias para o avanço frente os desafios que o cenário atual nos coloca.

Muitos pesquisadores da educação evidenciam que os professores, entre outros agentes escolares, não estão preparados e muitos não tem interesse em buscar trabalhar as relações étnico-raciais em suas práxis pedagógicas. Portanto, é cada vez mais necessário que os professores tenham postura crítica-reflexiva e investigativa no que se refere à história do povo negro brasileiro.

Tomas Tadeu da Silva (2011), em seus estudos sobre currículo, fala que a questão do tema racial: não é apenas transversal, ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e jovens se tornarão como seres sociais. (SILVA, 2011, p. 102).

Questiona, ainda, quais seriam as formas ideais de desconstrução desse formato de currículo educacional. E ele mesmo responde que um currículo crítico deveria evitar, de todas as formas, uma abordagem essencialista sobre o assunto. Ele diz ainda que, no centro de uma abordagem e perspectiva crítica de currículo deveria estar uma concepção de identidade que a concebesse como histórica, contingente e relacional. Para uma perspectiva crítica, não existe identidade fora da história e da representação. (SILVA, 2011).

Sobre as limitações das bases da ciência moderna e uma abordagem crítica do conhecimento, Boaventura dos Santos destaca:

O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É

uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2009, p. 44-45).

Utilizando das palavras de Munanga (2013), para finalizar, consideramos importante pensar que:

Não existem leis capazes de destruir os preconceitos que existem em nossas cabeças e provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. A educação ofereceria uma possibilidade aos indivíduos para questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. Não se trata de recuperar uma memória que cuida apenas de nossas glórias, de nossos heróis e nossas heroínas, mas, sobretudo, de uma memória que busca a restauração de nossa história em sua plenitude, até nos momentos de insucesso e nos fatos que nos envergonham. Essa recuperação é como uma operação de desintoxicação mental, sem a qual não podemos reerguer a cabeça para apreender no mesmo pé de igualdade. A partir dessa recuperação, poderíamos facilmente equiparar a expressão cartesiana “penso, então sou e existo” à expressão “tenho a minha história e a minha identidade, então sou e existo”. (MUNANGA, 2013, p. 29).

Considerações finais

Ao pensar os desafios da implementação da lei 10.639/03 e das demais legislações e diretrizes na formação de professores para as relações étnico-raciais, é possível perceber que os problemas são diversos, desde a concepção curricular de formação, até as ações individuais dentro dos cursos. Muito disso é devido à ideologia racista, tão entranhada nos sujeitos e em suas ações. É necessário, antes de implementar os princípios e conteúdos garantidos por lei de fato, buscar desconstruir tal ideologia racista nas salas de aula. É imprescindível que haja mudanças e rompimentos com a maneira de diferenciar e discriminar as pessoas, e é importante também a revisão dos currículos formativos, de modo a abarcar o assunto de forma satisfatória à práxis educativa.

É importante, ainda, que os cursos de formação, em especial os cursos de formação de professores, desde os seus primeiros dias, já tratem a educação para as relações étnico-raciais, e que os professores sejam preparados para lidar com a diversidade cultural presente na sala de aula e que os currículos garantam acesso à temática de forma abrangente e estimuladora aos estudantes. A pesquisa e a extensão universitária na área da educação para as relações étnico-raciais também devem ser estimuladas pelas IES, a fim de propiciar outras possibilidades de atuação para esses estudantes.

Necessário também que estudantes, professores e toda a comunidade acadêmica não se silenciem, mas se posicionem frente às manifestações de racismo vivenciadas, e que se sintam capazes de enfrentá-las e problematizá-las, afim de garantir que a temática seja discutida e trabalhada nos mais diversos ambientes, assim como repercutida na escola durante a prática pedagógica. Toda a formação docente deve ser norteadada por medidas essenciais para efetivação da educação para as relações étnico-raciais, assim como ter como garantia meios de uma formação continuada, almejando estimular a continuidade na produção do conhecimento e fomento de uma

prática antirracista. Nesse sentido, se torna crucial a participação e ações indutoras das secretarias municipais e estaduais de educação no reconhecimento do direito à diferença a amplitude do papel do estado.

Vale destacar que se trata de uma demanda política do movimento negro e de outros movimentos sociais envolvidos na luta antirracista, na construção da democracia. Uma democracia deve assumir o direito à diversidade, como parte construtiva dos direitos sociais e, assim, equacionar de forma sistemática a diversidade étnica racial e igualdade e equidade.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação: Brasília, 2005.

_____. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf . Acesso em: 20 mai. 2021. Acesso em: 17 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Durban - Étnico Racial**. Brasília, 2001. Disponível em: http://eticoracial.mec.gov.br/images/pdf/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 17 mai. 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639 no contexto das políticas públicas em educação. *In*: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2009. Disponível em: https://br.boell.org/sites/default/files/caminhos_convergentes.pdf. Acesso em: 29 mai. 2021.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estudos**, São Paulo, n. 87, p. 77-95, Jul. 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, Clóvis. **O racismo como arma ideológica de dominação**. Revista Princípios, São Paulo, n. 34, p. 28-43, 1994.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

_____. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF; Alternativa, 2013.p. 21-33.

SANTOS, Boaventura dos Santos. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura dos Santos; MENESES, Maria Paula. (Org). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina/CES, 2009. p. 23-71.

SANTOS, H. *et al.* **Políticas públicas para a população negra no Brasil**. ONU, 1999.

SILVA, Francisco Thiago. Educação das Relações Étnico-Raciais Negras no currículo da Formação de Professores. **Projeção e Docência**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 46-57, 2014. Disponível em:<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/artic/e/view/388>. Acesso em: 15 mai. 2021.

SILVA, Petronilha. Ensino de História da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora. Entrevista cedida a Rute Pina. **Brasil de Fato**, São Paulo, 08 jan. 2017. Disponível em:<https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/> . Acesso em: 15 mai. 2021.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia M. Percurso da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. **Em Tempo de Histórias**, Brasília, n. 22, p. 125-135, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

UFRRJ. **Apresentação**. Histórico do Curso de Pedagogia Campus Nova Iguaçu - UFRRJ, 2021. Disponível em: <http://cursos.ufrrj.br/grad/pedagogiani/apresentacao/#>. Acesso em: 15 nov. 2021.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Campus Nova Iguaçu.** Nova Iguaçu: UFRRJ, 2009. Disponível em: <https://cursos.ufrj.br/grad/pedagogiani/files/2020/06/PPC-Pedagogia-2009-final-2.pdf> Acesso em: 15 nov. 2021.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Campus Nova Iguaçu.** Nova Iguaçu: UFRRJ, 2019. Disponível em: <https://cursos.ufrj.br/grad/pedagogiani/files/2020/09/PPC-Pedagogia-2019-final-3.pdf> Acesso em: 15 nov. 2021.

GLORIA IN EXCELSIS! O CEARÁ É LIVRE: O 25 DE MARÇO, NAS EDIÇÕES ESPECIAIS DA IMPRENSA CEARENSE

*André Victor da Silva Oliveira**
*Edson Holanda Lima Barboza***

Introdução

A segunda metade do século XIX, no Ceará, chegou, de forma significativa, ao operar mudanças importantes nos mais diversos âmbitos sociais, políticos e econômicos da província. Regulamentações de caráter nacional, como a Lei Eusébio de Queirós¹ e a Lei do Ventre Livre², são alguns

* Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab); andrevictorsilva5@gmail.com; Pós-graduando no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH).

** Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab); edsonholanda@unilab.edu.br; Doutor em História Social (PUC/SP); Professor do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH), lotado no Instituto de Humanidades (IH-Unilab).

¹ Lei nº 581 de 4 de setembro de 1850. “Art. 1º As embarcações brasileiras encontradas em qualquer parte, e as estrangeiras encontradas nos portos, enseadas, ancoradouros, ou mares territoriais do Brasil, tendo a seu bordo escravos, cuja importação heprohibida pela Lei de sete de Novembro de mil oitocentos trinta e hum, ou havendo-os desembarcado, serão apreendidas pelas Autoridades, ou pelos Navios de guerra brasileiros, e consideradas importadoras de escravos”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

² Lei nº 2040 de 28 de setembro de 1871. “Art. 1º Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre”. Disponível em:

exemplos legais que resultaram em consequências para a dinâmica da relação senhor e escravizado(a) no Brasil. A “benevolência” dos agentes legisladores não se traduz perante um olhar humanitário à questão escravista, mas resultante de pressões externas de países como a Inglaterra, com seu *Slavery Abolition Act* (1833) e “em razão das lutas e resistências dos negros escravizados e livres contra o escravismo”. (SOBRINHO, 2020, p. 134). Sendo esta última, a razão pela qual

a legislação foi obrigada a se adaptar a uma realidade clara: aqueles que eram vistos como coisas, brutos e indulgentes sabiam se organizar e se rebelar. (SOBRINHO, 2020, p. 134).

A peculiaridade cearense se converte em um cenário propício a transformações, a partir de novas alternativas ideológicas importadas da Europa – considerada a vanguarda da civilização – chegando ao “Norte” como sinônimo de progresso. “Novas ideias, ligadas ao cientificismo e ao liberalismo político, abalam as estruturas tradicionais do poder e abrem caminho à abolição e à república”. (CORDEIRO, 2000, p. 137). Resultando no embate de valores ditos “modernos” aos “tradicionais”, que chegam à capital cearense e se espalham de forma considerável, entre a elite letrada e bacharelesca. Sendo esta, em grande parte formada pela Escola de Direito de Recife e de São Paulo, “locais onde muitos alunos saíam republicanos e abolicionistas”. (ALONSO, 2015). Jovens egressos de famílias nordestinas que acabaram se tornando a gama mais ativa de políticos reformistas em atuação no Ceará. (BOSI, 1992).

O contexto fervoroso de ideias reverberou um conjunto de novos costumes “civilizatórios”. Sendo a “civilização”, neste período, sinônimo de progresso e modernização, como ressalta Sebastião Rogério Ponte (2000), ao buscar entender

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

o fenômeno da revolução científico-tecnológica (1850-1870) na Europa e a sua adaptação ao Brasil e, conseqüentemente, em Fortaleza. O fluxo econômico, que se desenvolveu a partir de 1860 foi impulsionado pelo aumento da exportação algodoeira, resultado da grande procura pelo algodão cearense que

decorreu da suspensão temporária da demanda do algodão norte-americano para a Europa, causada pela eclosão da Guerra de Secessão nos EUA, naquela década. (PONTE, 2000, p. 163).

Esse fator acabou ocasionando um processo de remodelação sócio urbana em Fortaleza, que “sob o influxo desse *boom* algodoeiro, a capital auferiu considerável crescimento comercial e logo se pontificou enquanto principal centro urbano econômico, financeiro e social do Ceará, sobrepujando Aracati que desde o século XVIII, ostentava essa condição”. (PONTE, 2000, p. 163).

O traslado de navios e o fluxo de informações, bem como o transporte de matéria prima e produtos industrializados, facilitaram a importação de materiais tecnológicos, novas ideias e costumes sociais europeus, principalmente da França, aos portos de Fortaleza. O afrancesamento da capital, a *belle époque* no Ceará, iniciou a partir de 1860, indo até as primeiras décadas do século XX, período do seu auge. A obsessão pela modernização se tornou quase um *sine qua non* para certificar-se do progresso da província. (SOUSA, 2014). Fato este, que ocasionou na década de 1860, por exemplo, a construção do Lazareto da Lagoa Funda e a Santa Casa da Misericórdia, e na década seguinte a instalação da linha férrea de Baturité, novo cemitério, criação da Academia Francesa³, iluminação a gás e

³ A Academia Francesa fundada em Fortaleza, no início da década de 1870, representou o início da introdução de ideias científicas advindas da Europa e contou com a participação de intelectuais como Capistrano de Abreu, Domingos Olímpio, entre outros: “O grupo se reunia na casa de Rocha Lima

o plano urbanístico de Adolfo Herbster. (PONTE, 2000).

Ao mesmo tempo em que as transformações estruturais moldavam a arquitetura da província, em grande parte na capital, Celeste Cordeiro (2000) nos sinaliza para outro aspecto importante: a disseminação das ideias para a solidificação desse novo cenário. Por conseguinte, a quantidade de jornais circulando em Fortaleza, e no Ceará como um todo foi bastante representativa para a divulgação das tendências ideológicas liberais, conservadoras, católicas, maçônicas, republicanas etc. que pairavam no Brasil. E para isso ser possível, houve o auxílio tecnológico para a implementação da imprensa no Ceará.

Assim, as conexões com o mercado e as ideias europeias e o crescimento urbano compõem o cenário da “explosão da palavra impressa” (SANTOS, 2011, p. 189) e da construção do “performático teatro do jornalismo” cearense (MESQUITA, 2020, p. 678) no embate entre conservadores *versus* liberais para assegurarem a permanência dos privilégios políticos das velhas lideranças. (FERNANDES, 2004).

O tráfego de novas idéias, como o liberalismo, positivismo, o darwinismo e o abolicionismo nas academias (SOUSA, 2014), a consolidação da imprensa com a intensa circulação de jornais na capital e no interior (CORDEIRO, 2000) e os ares da *belle époque*, em Fortaleza (PONTE, 2000) foram reinterpretados com o objetivo de permitir ampla margem para a construção de um *boulevard* de possibilidades para manutenção de poder das grandes elites do Ceará. É nesse sentido que, entre cisões políticas e clima hostil, na zona de combate das ideias impressas, cria-se em Fortaleza importantes periódicos.

Neste contexto, o jornal *Constituição*, órgão do partido conservador, de 1863, o *Gazeta do Norte*, da facção liberal, de 1880 e o emblemático *Libertador*, de 1881, órgão da Sociedade Cearense Libertadora, foram os periódicos que

para realizar leituras e debates sobre filosofia positivista e Auguste Comte” (OLIVEIRA, 2002, p. 24-25).

selecionamos para análise do discurso da imprensa, em relação ao 25 de março de 1884, data da “abolição” dos escravizados da província cearense, considerada a primeira do Brasil a realizar esse feito.

Justifica-se o enfoque, na medida em que se analisa o discurso impregnado nos jornais sobre a “abolição” e a sua relação direta aos abolicionistas, como uma ação de “filantropia humanitária” (*Constituição*), ao ato de “caridade e patriotismo” (*Gazeta do Norte*) e sob a titulação divina de “apóstolos da liberdade” (*Libertador*). Omitiu-se, assim, fatores que favoreceram, em maior escala, para a efetivação do 25 de março no Ceará, a exemplo do tráfico interno de escravizados ter contribuído fortemente para acelerar a abolição (GRAHAM, 2012), uma vez que o Ceará foi um “centro exportador de cativos para as lavouras de cana e café do sul” (SOBRINHO, 2005, p. 56); ou a grande seca no Ceará, entre 1877-1888 (TEÓFILO, 1922) e a consequência dessa seca nas rotas de imigração de retirantes (muitos deles negros livres, e escravizados em fuga), em direção às províncias do extremo Norte. (BARBOZA, 2013).

Neste sentido, a opção de produzir o 25 de março como um “lugar de memória”⁴, que exaltava o protagonismo das elites políticas e intelectuais, representou uma escolha por silenciar outros processos, tais como o “abolicionismo de feição popular comprometido em acelerar o fim da escravidão” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 187); e os “atos de resistência dos negros no Brasil, especialmente no Ceará”, que possuíam um “significado singular, principalmente para a população cativa”. (VIEIRA, 2020, p. 149).

Por esses e outros motivos, tem-se o objetivo de analisar o discurso da imprensa cearense, em especial dos jornais *Constituição*, *Gazeta do Norte* e *Libertador* em suas edições especiais de 25 de março de 1884. E, de forma

⁴ Para Pierre Nora: “Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais”. (NORA, 1992, p. 13).

secundária, entender o *status* de glória atrelado aos abolicionistas, perante o movimento emancipador da província; e compreender a importância do discurso impresso da elite para a construção do imaginário da abolição no Ceará. Ao mesmo tempo em que seguimos esta empreitada com as seguintes indagações: Por que aos abolicionistas foi atribuído o papel de efetivação da abolição no Ceará? E, como a imprensa contribuiu para a divulgação de uma abolição “bem sucedida”? São essas perguntas de caráter gerador que buscarão problematizar os discursos elitistas empregados nos jornais e a apropriação destes pela sociedade.

O processo metodológico se fez a partir de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2001), oriundo de uma análise documental (CELLARD, 2008), com o uso de técnicas da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006). Esta última, caracterizada por três perspectivas importantes aos discursos empregados nos jornais em investigação: a desconstrução e unitarização; estabelecimento de relações (o processo de categorização); e a construção de um metatexto (descrição, interpretação, compreensões e teorizações). Tornando essa experiência analítica do *corpus*, uma tentativa de categorizar a *priori*, as narrativas dos agentes das elites cearenses encorpadas ao: i) Discurso Abolicionista (Sociedade Cearense Libertadora); ii) Discurso Partidário (liberal e conservador); iii) Discurso Religioso (padres, bispos, arcebispos e clérigo); e iv) Discurso Intelectual (membros de clubes literários e academias).

Sendo essa, uma tentativa de evidenciar os discursos e entender que estas subcategorias, são intersecções de uma categoria só: a do Discurso Político, produzido por uma pequena parcela de agentes detentores do poder, numa sociedade oligárquica e de famílias tradicionais que usufruíram dos jornais cearenses para a promoção de interesses privados. (CARVALHO, 2003). Usa-se do 25 de

março de 1884⁵, para vangloriar-se de uma “abolição”, sem o compromisso “divino” empregado nas páginas da imprensa.

Os romeiros da imprensa cearense: Constituição, Gazeta do Norte e Libertador

Em meados dos oitocentos, a imprensa seguia em um amplo processo de crescimento e aceitação no circuito elitista da capital e do interior cearense. Entrando em cena, periódicos relevantes para a composição política do Ceará, tornando-se um incremento para a divulgação de seus interesses partidários e, conseqüentemente, em atos de oposição ao governo adversário. Além do embate ideológico e a busca pela disseminação de ideias “civilizatórias”, que remetiam ao progresso, a exemplo, temos o abolicionismo que entrava em ascensão aos debates políticos de conservadores e liberais na assembleia provincial cearense. A propagação de ideias abolicionistas veio ao passo da frequente “modernização” urbana que oferecia o aperfeiçoamento dos sistemas de transporte e regularização dos serviços dos Correios, em virtude do crescimento das linhas férreas e da implantação da rede de telegrafia,

⁵ Ao contrário do que muitos imaginam, em 25 de março de 1884, não ocorreu nenhuma aprovação de lei ou decreto provincial determinando o fim da abolição no Ceará. Desde 1883, campanhas abolicionistas começaram a promover em diversas cidades cearenses a compra da liberdade de escravizados com recursos do fundo de emancipação ou recursos levantados pelas libertadoras. Acarape foi a primeira vila em que a liberdade de todos escravizados foi comprada ou concedida pelos proprietários, outras seguiram o exemplo, a Assembleia Provincial também aprovou a cobrança de taxas que deixaram o comercio interno inviável, fazendo que os proprietários, com receio de perder suas propriedades através das fugas, optassem pela alforria com garantia de remuneração ou prestação de serviços. Assim, em 25 de março de 1884, ocorreu em Fortaleza uma proclamação de que todas as vilas do Ceará libertaram seus escravizados, portanto, um ato com teor mais simbólico e político do que de impacto legal, uma vez que a maioria dos cativos e das cativas já estava em liberdade. Embora, como aponta Eduardo Campos, em 1886, ainda havia registro da manutenção da escravidão em Milagres, na região do Cariri cearense. (CAMPOS, 1984).

permitindo a expansão da imprensa e de suas ideias à população letrada do Império. (BARBOSA, 2010).

Dentre tantas, surgiu em Fortaleza, uma folha supostamente “simpatizante” com movimentos vanguardistas: o jornal *Constituição*, órgão do partido conservador, criado em 24 de setembro de 1863. Chefiado pelo Barão da Ibiapaba, de nome Joaquim da Cunha Freire, inicialmente teve sua redação e direção sob os comandos de Domingos Jaguaribe, futuro Visconde de Jaguaribe. Fernandes (2004), em seu estudo sobre a imprensa cearense, na segunda metade do século XIX, nos traz informações precisas, ao compartilhar o surgimento do *Constituição*, a partir do rompimento de Domingos Nogueira Jaguaribe e Joaquim da Cunha Freire com os Fernandes Viera. Estes últimos, família de alto escalão político são idealizadores do jornal *Pedro II* (1838) e representantes do partido conservador cearense na região do sertão do Inhamuns⁶. As desavenças políticas ocasionaram ramificações partidárias. Os coligados aos Fernandes Vieira acabaram referenciados como Conservadores Miúdos ou “Carcarás” e os apoiadores de Jaguaribe e Cunha Freire de Conservadores Graúdos ou “Ibiapinas”. (FARIAS, 2015).

Para os graúdos, do *Constituição*, a abolição simbolizava liberdade, patriotismo solidário a D. Pedro II, autonomia civil e moral, regeneração da pátria, a superação de velhos preconceitos e redenção social. Ecos da imprensa partidária que tentou minimizar diferenças políticas diante de questões sociais tão emergentes como a abolição. (FERNANDES, 2004, p. 89).

⁶O Sertão dos Inhamuns é uma região socioeconômica no estado brasileiro do Ceará, que compreende os municípios de Aiuaba, Arneiroz, Catarina, Crateús, Independência, Ipaoranga, Mombaça, Novo Oriente, Parambu, Quiterianópolis e Tauá. Conforme José de Alencar a palavra Inhamuns, significa “Irmão do Diabo”. Disponível em: <https://www.pefoce.ce.gov.br/projeto/regiao-do-sertao-dos-inhamuns-taua/>. Acesso em: 28 out. 2021.

Além dos fundadores, entre outros membros que constituíam a gazeta, estavam: Justiniano de Serpa, com forte contribuição na redação e direção da folha; Antonio Moreira de Sousa, na gerência; Gonçalo Souto, Manoel Soares, Paulino Nogueira, Antonio Pinto, Praxedes Theodoro, Frederico Borges, Martinho Rodrigues e Padre Belarmino J. de Souza. (STUDART, 1924, p. 55). Formada assim, a massa jornalística dos Conservadores Graúdos, defensores da constituição e da “verdade”, implementando a cultura política cearense numa imprensa composta por bacharéis com a “autoridade de juristas numa jurisdição, o jornal, sem lei”. (FERNANDES, 2004, p. 87).

Membros de agremiações literárias, sociedades intelectuais e movimentos políticos acabavam integrando as páginas de diversos periódicos cearenses. A exemplo, a Academia Francesa do Ceará, com bacharéis que viriam atuar fortemente nas páginas do *Constituição*, *Gazeta do Norte* e *Libertador*. “Embora essa agremiação literária, científica e filosófica tenha sido extinta em 1875, ela foi o principal expoente das novas ideias na cidade de Fortaleza e fomentou a discussão das ideologias modernas no Ceará”. (MESQUITA, 2021, p. 246). Os membros da elite também reverberaram suas ideias através do jornal *A Fraternidade* (1873), além de terem influenciado a criação do Gabinete Cearense de Leitura (1875), espaços que colaboraram para a classe média de Fortaleza fundasse, em 1876, a Sociedade *Reform Club* Biblioteca. (MESQUITA, 2021). Movimentos reformistas de setores elitistas da província deram margem para a criação do movimento abolicionista no Ceará, que ganhou força ao final da década de 1870, a partir da Associação Comercial e fundação da Perseverança e Povir, em 1879, e que dela veio a Sociedade Cearense Libertadora no dia 8 de dezembro de 1880, com a pretensão audaciosa de alforriar escravizados da província.

Dessa leva de intelectuais políticos que entra em cena o jornal *Gazeta do Norte* (órgão liberal), em 8 de junho 1880, fundado por Tomás Pompeu de Sousa Brasil, filho de pai de mesmo nome e líder da facção liberal no Ceará que, logo

após o falecimento do chefe do partido, houve o rompimento das lideranças e a desfiliação com o *Cearense* (1846), o outro jornal vinculado aos liberais cearenses. (FERNANDES, 2004). A nova gazeta, conhecida por Pompeus, sobrenome da família idealizadora, possuiu rapidamente agregados importantes como Antônio Pinto Nogueira Acióli, genro do fundador da folha, obtendo entre outros, os seguintes redatores: Thomás Pompeu Filho, João Lopes, Júlio César, João Brígido, Virgílio Brígido e João Câmara (GIRÃO, 1984). De tipografia própria, a folha funcionava na Rua Senador Pompeu nº 100 no centro de Fortaleza (STUDART, 1924, p. 75), no fervor do debate político e das ideias impressas.

Foi nesse ambiente de embates e diversidade de ideias que, na virada para a década de oitenta, as vésperas da Greve dos Jangadeiros (27 de janeiro de 1881), estreava a gazeta da Sociedade Cearense Libertadora, fruto da principal agremiação antiescravista do Ceará, uma vez que esta capitaneou a campanha abolicionista na província. (MESQUITA, 2021). Foram esses ideais, que deram vida ao emblemático jornal *Libertador*, em 1º de janeiro de 1881, composto pelos:

Membros da “Perseverança e Porvir” que elegeram a primeira diretoria da Sociedade Cearense Libertadora. Essa agremiação foi composta pelos seguintes membros: João Cordeiro (Presidente); José Correia do Amaral (Vice-presidente); Frederico Borges (1º secretário); Antônio Bezerra (2º secretário); João Crisóstomo da Silva Jatahy (Tesoureiro); Manuel Ambrósio da Silveira Torres Portugal e Justino Francisco Xavier (Advogados); José Caetano da Costa, João Carlos da Silva Jatahy, João Baptista Perdigão de Oliveira e Eugênio Marçal (Procuradores). (MESQUITA, 2021, p. 241)

Com a epígrafe “ama a teu próximo como a ti mesmo”, de princípios cristãos e iluministas, em sua primeira publicação o jornal nos informa que: “liberdade, igualdade e fraternidade é a legenda de nosso estandarte”, prosseguindo com a empreitada pela abolição, ao denunciar o tratamento dado pela classe senhorial ao cativo cearense: “escravizou-o, vendeu-o, torturou-o e matou-o!” e indicando que a missão do “seu apostolado o Libertador não restringe a sua esfera de acção. Levanta o escravo e colloca-o, o homem ao lado do homem”. É nessa “benevolência” explanada, que o *Libertador* expõe seu propósito “divino”, ao mesmo tempo em que de forma sucinta convida para compor este encargo, os intitulados “romeiros da imprensa cearense”: o *Cearense*, *Gazeta do Norte*, *Diário de Notícias* e o *Constituição*, a fazerem parte da sua missão de amor, mas que não traz paz, pois em suas palavras, para chegar-se à liberdade “só se combate com a espada”⁷.

Gloria in excelsis! O Ceará é livre!

Erguidas de exuberância estética, molduras elegantes e organização textual diferenciada, as edições especiais da imprensa no 25 de março de 1884 – marco da abolição da província do Ceará – carimbam esta data ao “feito” dos seus: políticos e abolicionistas que assumem a autoria da abolição, promovida unicamente por suas “cruzadas” na província cearense. Adotando e divulgando essa concepção nos mais variados escritos de suas gazetas parabenizando a província e a gama política de correligionários do abolicionismo pela generosidade de tal ato.

Em uma terça-feira não convencional em Fortaleza, o *Constituição* (órgão conservador) em seu ano XXI, na edição especial de nº 33, trouxe o título “Honra e gloria ao dia 25 de março” e um subtítulo que resume muito bem o significado do movimento abolicionista: “‘Gloria in excelsis’ o Ceará é livre!”

⁷*Libertador* – Orgam da Sociedade Cearense Libertadora. “Programma”. Fortaleza. Edição nº 1, 1 de janeiro de 1883. p. 1

com a frase que vem do latim de significado “glória nas alturas”, expressão esta, utilizada por uma elite letrada e religiosa, que se dizem porta-vozes da abolição. É dessa forma que damos sequência, e temos o *Gazeta do Norte* (órgão liberal), em sua edição nº 64 do seu ano IV, com o seguinte título: “Edicção especial em homenagem á libertação da província” seguido com a frase: “jaz por terra a escravidão!”. Chamada que se conecta ao título audacioso do *Libertador* (órgão da Sociedade Cearense Libertadora) que chegou a dizer, “Homenagem a provincia do Ceará pela libertação total dos seus escravizados”, na edição de nº 63 do seu ano IV, coberto por uma moldura de correntes e flores nas extremidades em sua primeira página.

As similaridades dos escritos da *Constituição*, da *Gazeta do Norte* e do *Libertador* são evidentes, com destaque para textos de autoridades católicas. As capas do periódico conservador e do *Libertador* repetem publicações de Luiz, arcebispo da Bahia e Joaquim, Bispo do Ceará parabenizando a abolição da escravidão no Ceará. No periódico conservador o religioso baiano ressaltou “o generoso exemplo” do Ceará ao “levantar o grito civilizador da Liberdade, nobilissima idéia, que a Igreja Catholica em todo tempo proclamou”⁸; já o bispo cearense afirmou que “a religião e a patria não podem ser indifferentes a este facto” utópico vivenciado pelo Ceará “por intermedio de seus ministros” que “entoará canticos ao Senhor por tão boa nova”⁹.

O *Gazeta do Norte* também publicou a posição de um membro do clero católico, convidando o Padre José Albano

⁸ **Constituição**, Fortaleza, Ano XXI, nº 33, 25 de março de 1884. “Saudações ao Ceará”, Luiz, Arcebispo da Bahia, p. 1. O *Libertador* também publicou a mesma saudação do Arcebispo da Bahia parabenizando a província pela abolição em sua capa da edição de 25 de março de 1884, com um pequeno ajuste no título. **Libertador**, Fortaleza, Ano IV, nº 63, 25 de março de 1884. “Á Libertadora” Luiz, Arcebispo da Bahia, p. 1.

⁹ **Constituição**, Fortaleza, Ano XXI, nº 33, 25 de março de 1884. “Parabéns ao Ceará”. Joaquim, Bispo do Ceará Bahia, p. 1. O *Libertador* também publicou a mesma nota do Bispo cearense em sua capa da edição de 25 de março de 1884. **Libertador**, Fortaleza, Ano IV, nº 63, 25 de março de 1884. “Parabéns ao Ceará”. Joaquim, Bispo do Ceará, p. 1.

para festejar com eles com seguinte pronunciamento: “a Igreja Catholica commentario viva das doutrinas do divino Libertador, cheia de ternura acolheu no seu regaço os infelizes captivos”. Ao mesmo tempo em que assegura as “energias da caridade” dos “sacerdotes cearenses” – abolicionistas – a um ato de “caridade no grandioso empreendimento da Redempção da Provincia”.¹⁰

Já em “O dia 25 de março no céu” texto do padre Constantino, presente no jornal *Constituição*, em seu subtítulo traz a emblemática frase “*Gloria in excelsis Deo*”, expressão do latim que acrescentou “Deo” para o “Glória a Deus nas alturas”. A publicação prossegue neste caráter litúrgico, para a nítida associação da prática dos abolicionistas como uma ação divina e os escravizados como infelizes pecadores em busca da salvação, que seria a liberdade. É a alegoria dicotômica entre céu e inferno, em que os “libertadores” estavam no alto e os escravizados decretados à margem:

É um espetáculo novo, singular, único na história do mundo, nos fastos da humanidade! [...] Anjos do Senhor, que constastes as lágrimas de tantos milhares de infelizes [...] Sim! Sim! Dizem, repetem, clamam, exclamam, gritam, echoam, misturando-se, confundindo-se as vozes de 31,000 infelizes, cujas lagrimas foram enchugadas, cujos prantos foram acalentados, cujas dores foram acalmadas, cujas angustias foram consoladas.¹¹

A espetacularização da abolição também se reverbera nos jornais de acordo com o seu viés político. A exemplo, temos o *Gazeta do Norte* da facção liberal ao evidenciar que a liberdade só será sentida nas relações sociais “quando o

¹⁰ *Gazeta do Norte*, Fortaleza, Ano IV, nº 64, 25 de março de 1884. “A cruz e a Redempção”. Padre José Albano, p. 3.

¹¹ *Constituição*, Fortaleza, Ano XXI, nº 33, 25 de março de 1884. “O 25 de março no céu: *Gloria in excelsis Deo*”. Padre Constantino, p. 3.

trabalho for a inspiração do sentimento da independência individual”¹², não havendo dificuldades para se achar o bem estar da riqueza, a partir do trabalho assalariado. Enquanto no jornal conservador *Constituição*, Paulino Barroso descrevia-se como “conservador por índole e pelo sentimento político”¹³, a mercê do discurso moralista do “pai de família” que “rejubila-se o coração em ondas de doce alegria”, levando a seus filhos “uma pátria livre e nobilitada”. Fatores estes, que reforçam o que Hilário Ferreira Sobrinho (2005) chamou atenção sobre os Discursos Políticos, na medida em que as ideias defendidas pelos liberais não se diferenciavam muito das dos conservadores, pois muitos que abraçavam as ideias liberais do século XIX, eram na verdade conservadores de berço. Consideravam que tinham a liberdade de conservar seus direitos, suas propriedades, inclusive seus escravizados, pelo menos até 1881.

Neste sentido, o Discurso Abolicionista do *Libertador* em sua edição especial de 25 de março de 1884, buscou inovar, em seus mais diversos artigos selecionados para a comemoração, relacionou a ação de seus companheiros a uma batalha épica: “os libertadores feriram a primeira batalha nos campos negreiros”. Com o título “A obra da loucura” o autor de pseudônimo J.T. deixou sua narrativa ainda mais interessante, quando acrescenta os vilões:

os espíritos enfesados e as inteligencias myopes, duvidando do resultado de tão ouzado commettimento, emprestaram-lhes os qualificativos mais improprios¹⁴.

Com uma narrativa heroica e pretenciosa, o desfecho dessa emblemática batalha se deu após vencerem os

¹² *Gazeta do Norte*, Fortaleza, Ano IV, nº 64, 25 de março de 1884. [Editorial – título mutilado], p. 2.

¹³ *Constituição*, Fortaleza, Ano XXI, nº 33, 25 de março de 1884. “Congratulação”. Paulino Barroso, p. 2.

¹⁴ *Libertador*, Fortaleza, Ano IV, nº 63, 25 de março de 1884. “A obra da loucura”. J.T., p. 2-3.

“incessáveis empecilhos”, e foi dessa forma, que os abolicionistas “não recuaram, após uma luta titanica, onde empenharam a vida e a honra, baniram finalmente das plagas cearenses o monstro escravidão”.

Ainda na construção de uma narrativa que eleva os abolicionistas à condição de heróis, Frederico Borges em “O combate de hoje e a victoria d’amanhã”¹⁵, associou o trajeto dos abolicionistas pelas vilas do interior do Ceará com o movimento das cruzadas na Idade Média¹⁶: “Não ha mais suzeranos, nem parias; patricios, nem servos da gleba. A cruzada libertadora nivelou os homens civilmente. A pugna foi tremenda.” Os “homens da liberdade” seriam os servos da missão para a conversão cristã, sendo ela o primeiro passo para se conseguir a graça da liberdade. “Se a resistência não se manifestou pela voz atroadora do caminhão, nem pelo tinir da arma branca, é que o ataque se fez pela palavra inspirada dos apóstolos abolicionistas”, método reforçado também pelo “echo magico do jornalismo”.

A associação da abolição ao discurso de bravura, sucesso e compaixão reflete o “legado” que os abolicionistas queriam atrelar a seus nomes nesse processo histórico. João Cordeiro, membro da Sociedade Cearense Libertadora, exprimiu seu discurso no *Libertador* afirmando que “a escravatura cearense evaporou-se nas chammas do patriotismo masculino do povo democrata, que prefere a pobreza á barbaria de ter seus irmãos no captiveiro!”¹⁷. Esse sentimento se traduz, na verdadeira missão dos abolicionistas perante a escravização, empreitado a uma abolição sem compromisso perante a socialização dos sujeitos escravizados e tão pouco a fiscalização da manutenção

¹⁵ *Libertador*, Fortaleza, Ano IV, nº 63, 25 de março de 1884. “O combate de hoje e a vitória do amanhã”. Frederico Borges, p. 2.

¹⁶ Segundo o historiador Jacques Le Goff, um dos mais destacados estudiosos da Idade Média, percebe-se as cruzadas como uma das formas de transformar o estado de guerra recorrente no Ocidente em uma causa santa: a luta da Igreja Católica Apostólica Romana contra os infiéis.

¹⁷ *Libertador*, Fortaleza, Ano IV, nº 63, 25 de março de 1884. “Está feita a primeira brecha”. João Cordeiro, p. 5.

escravista após os eventos de 1884. João Cordeiro, na edição especial do *Libertador*, ainda reitera: “aqui – no Ceará, não ha mais senhores!”, parafraseando o enfático grito dos jangadeiros ao proibirem o tráfico de escravizados no porto de Fortaleza ao dizerem que “no Ceará não se embarcam mais escravos!”. Estes últimos, verdadeiros percussores da abolição no Ceará. Cordeiro ainda prosseguiu afirmando que a partir da ação dos seus, foi “aberta a primeira brecha, vencida a primeira batalha”, discurso que apaga as resistências dos escravizados, através das fugas, da conquista limitada da autonomia a partir da interpretação ativa da legislação ou da compra da própria liberdade através do acúmulo do pecúlio. (SOBRINHO, 2020).

A exaltação aos abolicionistas cearenses chegou a ultrapassar as fronteiras do Império brasileiro, quando Joaquim Nabuco, com o seu abolicionismo transnacional, deu o seu parecer sobre o “Ceará Livre” diretamente de Londres, na edição especial do jornal *Libertador*, quando o mesmo era *corresponding member* da associação britânica *British and Foreign Anti-Slavery Society* (BFASS). Com isso, a estratégia cosmopolita de Nabuco (ALONSO, 2010) referencia a província pela “imensa luz acesa no norte” que há de se “destruir as trevas do Sul” e não há quem possa “impedir a marcha d’essa claridade!”. Incrivelmente no relato, ele reconhece os extraordinários esforços das classes populares “á maneira dos Jangadeiros e dos outros Cearenses, para alargar o solo livre do paiz e restringir a arca negra da instituição maldita”¹⁸. Como bom patriota, nessa mesma edição, Joaquim Nabuco faz jus a sua relevância no cenário político e discursa à semelhança de um líder internacional.

Ainda na exaltação do protagonismo cearense, na *Gazeta do Norte*, João Lopes, reforçou que a

eliminação do escravo na terra de José d’Alencar é um acontecimento tão grande

¹⁸ *Libertador*, Fortaleza, Ano IV, nº 63, 25 de março de 1884. “À Sociedade Libertadora Cearense”. Joaquim Nabuco, p. 2.

em sua manifestação pura e simples, quanto complexo em suas ulteriores consequências,

e ainda continuou mostrando seu sentimento ao escrever que “a escravidão amanheceu hoje no derradeiro paroxismo”, pois “já não é preciso que os abolicionistas lutem para mata-la; é bastante que se preparem para cumprir um preceito de hygiene social, sepultando a”¹⁹. Foi com esse sentimento, pairado na cabeça dos redatores dos periódicos, que perpassou à população a sensação de “dever cumprido” por meio da “benfeitoria” dos abolicionistas, distribuída em massa nos veículos “informativos” por todo o Ceará. Sentimento este, bem narrado por Rodolfo Teófilo no *Libertador* a nos dizer que “tudo foi vencido! passou a tempestade! Senzalas e grilhões trocou a Liberdade, por flores, rizo e paz”²⁰, gerando um efeito que, assim como o vento, nos anos seguintes se espalharia pelo Brasil inteiro.

Considerações finais

No dia 25 de março de 1884, as elites cearenses comemoravam a libertação de “todos os cativos” presentes nas cidades e vilas da província. Com discursos apoteóticos, a imprensa em edições comemorativas, deleitava-se dos mais pomposos adjetivos aos eventos abolicionistas, especialmente nesta data considerada emblemática, por decretar tais “conquistas”. Atualmente, feriado estadual no Ceará, a Data Magna²¹, celebra este período histórico que reverbera o

¹⁹ *Gazeta do Norte*, Fortaleza, Ano IV, nº 64, 25 de março de 1884. João Lopes, p. 2.

²⁰ *Libertador*, Fortaleza, Ano IV, nº 63, 25 de março de 1884. “À Cearense Libertadora”. Rodolpho Theophilo, p. 3.

²¹ A Data Magna do Ceará foi instituída como feriado estadual no dia 6 de dezembro de 2011, por lei publicada no Diário Oficial do Estado (DOE). A iniciativa foi do ex-deputado Lula Morais (PCDoB), que apresentou projeto neste sentido, na Assembleia Legislativa. Disponível em: <<http://al.ce.gov.br/index.php/ultimas-noticias/item/93639-2409032021datamagna>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

pensamento social cearense, com a ideia do protagonismo no fim pleno da escravidão negra nas terras alencarianas.

Dentre tantos escritos congratulando o “Ceará livre”, das mais diversas autoridades a grandes líderes religiosos, a alta gama da sociedade estava presente nas edições dos periódicos cearenses, exaltando o dia 25 de março como uma conquista da sua classe. Diante da exuberância de tais palavras, capazes de fornecer um deslumbre ao leitor, passava-se despercebido o seu real sentido, construir um imaginário social que justificava a manutenção ou chegada ao poder localmente para a elite intelectual que supostamente promoveu sozinha a abolição.

Distribuídas a uma elite letrada, as edições dos jornais impressos que circulavam pela província cearense acabaram servindo como uma das principais fontes de informação à população da capital e do interior. Por isso, na persuasão pela adesão ao movimento libertador, mesmo com grandes divergências, havia um consenso diante da maioria dos partidos políticos – a manutenção de certas hierarquias sociais contra a resistência interna promovida pela própria população negra e de setores populares contra a escravidão - ao associarem a abolição apenas como um ato civilizador no momento da substituição do trabalho escravo pelo assalariado. Dessa maneira, os agentes partidários queriam atrelar seus nomes a esse feito histórico, iniciando uma corrida pela glória de serem pioneiros na libertação. (MARTINS, 2010). É, nesse sentido, que as propagandas da abolição atendiam à pressa de disseminar o repertório moral abolicionista entre a população urbana e rural, usando-se de artimanhas escritas no intuito de mobilizar em prol de um progresso idealizado por uma elite atrasada.

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra R.; FRAGA FILHO, Walter (2006). **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultura Palmares. 2006.

ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas**. O movimento abolicionista

brasileiro (1868-1888). São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. O abolicionista cosmopolita: Joaquim Nabuco e a rede abolicionista transnacional. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 88, p. 55-70, nov. 2010.

BARBOZA, Edson Holanda Lima. **A hidra cearense: rotas de retirantes e escravizados entre o Ceará e as fronteiras do Norte (1877-1884)**. 2013. 254f. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARBOSA, Marialva. **História cultural da imprensa: Brasil, 1800-1900**. Rio de Janeiro: Mauad, 2010.

BOSI, Alfredo. **A dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, Eduardo. **Revelações da condição de vida dos cativos do Ceará**. Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1984

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-317.

CORDEIRO, Celeste. O Ceará na segunda metade do século XIX. *In*: SOUZA, Simone (Orgs.). **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000. p. 135-161.

FARIAS, Airton de. **História do Ceará**. 7ª, Ed. rev. e ampl. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2015.

FERNANDES, Ana Carla Sabino. **A imprensa em pauta: entre as contendas e paixões partidárias dos jornais Cearense, Pedro II e Constituição na segunda metade do século XIX**. Fortaleza, Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. 2004.

GIRÃO, Raimundo. **A abolição no Ceará**. 3. Ed. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto. 1984.

GRAHAM, Richard. Nos tumbeiros mais uma vez? O comércio interprovincial de escravos no Brasil. **Afro-Ásia**, 27, pp. 121-160, 2002.

MARTINS, Paulo Henrique de Souza. **Escravidão, abolição e pós-abolição no Ceará: sobre histórias, memórias e narrativas dos últimos escravos e seus descendentes no sertão cearense**.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

MESQUITA, Francisco Paulo de Oliveira. Novo jornalismo e abolicionismo: o jornal Libertador e a imprensa política na província do Ceará. **Revista Ars Histórica**. Rio de Janeiro, n. 21, p. 237-265, jan./jun. 2021.

_____. “O abolicionismo do Ceará e o jornal A Província de S. Paulo”: o papel do Libertador na projeção do vanguardismo abolicionista cearense no teatro do jornalismo (1881-1883). **Revista Contraponto**. v.9, nº 2, Teresina, p.678-700, jun./dez. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Baruaru, v. 12, n. 1, 2006. p.117-128.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

PONTE, Sebastião Rogério. A Belle Époque em Fortaleza: remodelação e controle. *In*: SOUZA, Simone (Orgs.). **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000. p. 162-191.

OLIVEIRA, Almir Leal de. Universo letrado em Fortaleza na década de 1870. *In*: SOUZA, Simone; NEVES, Frederico de Castro. **Intelectuais**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

SANTOS, Claudia dos. Imprensa. *In*: MOTTA, Márcia (Org.). **Propriedades e disputas: fontes para a história do Oitocentos**. Guarapuava/ Niterói: Unicentro/ EDUFF, 2011.

SOBRINHO, José Hilário Ferreira. **“Catirina minha nega, Teu sinhô ta te querendo vende, Pero Rio de Janeiro, Pero nunca mais ti vê, Amaru Mambir”**: O Ceará no tráfico interprovincial (1850-1881). 2005. 172f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História/UFC. Fortaleza, 2005.

_____. As brechas nas leis e as estratégias dos escravos para obterem sua liberdade. *In*: FUNES, Eurípedes A; RODRIGUES, Elyo Fagner Silva; RIBARD, Franck (Orgs.). **Histórias de Negros no Ceará**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 132-147.

SOUZA, Mariana de Oliveira. **“Terra da Luz”**: a abolição da escravidão no Ceará a partir do discurso político (1870-1888). 2014.

154f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. 2014.

STUDART, Guilherme. **Para a História do Jornalismo Cearense. 1824-1924.** Fortaleza: Typographia Moderna. 1924.

TEÓFILO, Rodolfo. **História da seca do Ceará (1877-1880).** 2. ed. Rio de Janeiro: Imprensa Inglesa, 1922.

VIEIRA, Jofre Teófilo. “Uma conspiração de cozinha tantas vezes fataes a sala”: o motim dos pretos da Laura em 1839. *In*: FUNES, Eurípedes A; RODRIGUES, Eylo Fagner Silva; RIBARD, Franck (Orgs.). **Histórias de Negros no Ceará.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 148-171.

DIVERSIDADE CULTURAL, ETNOLINGUÍSTICA MOÇAMBICANA COMO IDENTIDADE: UM OLHAR A PARTIR DE TETE

Antonio Alone Maia^{}*
*Carlos Subuhana^{**}*
*Sóstenes Valente Rego^{***}*

Introdução

Como o país é grande, esse trabalho irá focalizar apenas em uma província Moçambicana, Tete. Nele, iremos apresentar as várias identidades existentes nesta província. Isso porque, nosso esforço é uma tentativa de sistematizar o material cultural que, muitas vezes, circula no cotidiano, através da oralidade, e pouco na academia.

Moçambique situa-se na costa oriental africana, banhado pelo oceano Índico, goza de uma privilegiada localização geográfica, fazendo fronteira com seis países: Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbábwe, África do Sul e *Swatini*. Na geopolítica, Moçambique funciona como porta de entrada para os países do *interland*, seus vizinhos, através do mar.

As principais bacias hidrográficas são: do Norte para Sul, o Rio Rovuma, Lúrio, Ligonha, Zambeze, Púnguè, Save,

^{*} Doutor em Antropologia Social (DA/USP). Docente da Universidade Rovuma – UniRovuma, Moçambique. e-mail: alonemaia13@gmail.com

^{**} Doutor em Serviço Social (PPGSS/ESS/UFRJ); Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). e-mail: subuhana@unilab.edu.br

^{***} Nome étnico: Sisito Matete. Linguista, investigador no Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real – Portugal. e-mail: sosttete@yahoo.com.br

Limpopo e Incomati. Ao longo da história, esses rios foram de suma importância, como vias de comunicação entre a costa e o interior. Neste sentido, destaca-se o rio Zambeze, que entra em território moçambicano, vindo do Zimbábue, pela localidade de Zumbo, no noroeste da província de Tete. O rio tem três áreas territoriais diferentes: as Terras Altas e Montanhosas até Cahora-Bassa, as Terras Planálticas até ao estreito de Lupata e, finalmente, as Terras Baixas de aluvião, daqui ao mar (Oceano Índico). O Zambeze tem sido navegável até a barragem Cahora-Bassa. (ROSÁRIO, 1989).

Ao longo da história, o Rio Zambeze tem sido um grande canal de comunicação com as regiões do interior da África. Essa posição estratégica serviu para que povos das mais diversas origens e partes do mundo viessem contatar os povos da costa oriental africana, em especial do Vale do Zambeze, com diversos fins: comércio, escravagismo, dominação territorial e exploração de imensas riquezas, como o ouro e o marfim. (M'BOKOLO, 2009, p. 253).

Com cerca de 30 milhões de habitantes, Moçambique tem como língua oficial o Português, de acordo com a Constituição de 2004. O mesmo documento identifica e protege diversas línguas nacionais, todas da grande família de línguas de origem Bantu, sendo as principais: Emakhuwa, Xitsonga, Ciyao, Cisena, XiChona, Echuwabo, Cinyanja, Xironga, Shimakonde, Cinyungue, XiChope, Bitonga e Kiswahili. Moçambique possui uma rica e longa tradição cultural de coexistência de diferentes raças, grupos etnolinguísticos e religiões, o que reflete a diversidade de valores culturais que, em conjunto, criam as identidades do Moçambique moderno e/ou contemporâneo.

Subuhana (2005) ressalta que Moçambique não é um país onde se vive uma obsessão de definir um sistema de classificação, sejam elas identidades étnico-linguísticos, raciais, regionais, religiosas, sexuais etc., nem de lamentar as desigualdades sociais observáveis entre tais categorias.

Segundo Mia Couto (apud SUBUHANA, 2005), em uma palestra concedida na Universidade Cândido Mendes, em Agosto de 2004, o moçambicano, no seu dia a dia, se

esquece da sua “raça”. Sendo assim, haveria uma possibilidade de se esquecer da cor de pele. Para o escritor, isso acontece porque Moçambique passou por um processo de socialização, que faz com que, até hoje, as pessoas se identifiquem mais como moçambicanas e não pertencentes a um determinado grupo racial e/ou etnolinguístico.

No dia a dia, as pessoas são mais identificadas pela sua origem regional ou etnolinguística, e menos pela cor de pele. Diz-se que o fulano é do norte, e é *yao*¹, por exemplo. Em certos momentos, alguém, sendo do norte do rio Save, pode ser designado por *shingondo*². Não deixa de ser um termo estigmatizante e preconceituoso, referindo-se a todo moçambicano, independentemente de sua tonalidade de pele, desde que não seja natural do Sul de Moçambique. Entretanto, os moçambicanos celebram a unidade e/ou igualdade na diversidade étnica, racial, sexual, cultural, religiosa e linguística, regional, etc. De acordo com Munanga (2003), a igualdade supõe o respeito do indivíduo naquilo que tem de único, como a diversidade étnica e cultural e o reconhecimento do direito que tem toda pessoa e toda cultura de cultivar sua especificidade, pois, fazendo isso, elas contribuem a enriquecer a diversidade cultural geral da humanidade.

Em Moçambique, durante a situação colonial, os portugueses viram as sociedades africanas com bastante desprezo e nada fizeram para protegê-las da dominação da sociedade e cultura portuguesas. Muito pelo contrário era dada ênfase à conversão dos colonizados não apenas para o

¹ Os Yao (WaYao, ou Ajauas) são um dos principais grupos etnolinguísticos do extremo sul do lago Niassa, que desempenharam papel importante na história da África Oriental durante os anos 1800. Falam a língua ajaua (ou Yao). Os Yao são predominantemente grupo de povos muçulmanos com cerca de dois milhões de falantes espalhados por três países (Moçambique, Malawi e Tanzânia).

² Shingondo: termo que designava pessoa com dons guerreiros, pessoa de bravura e coragem, ou seja, pessoa que se entrega à guerra. No sul de Moçambique o termo serve para designar pessoas oriundas do Centro e Norte de Moçambique (norte do rio Save), ou seja, indivíduo rude, boçal e selvagem, indivíduo sem cultura.

catolicismo, mas também para a cultura portuguesa. Para tanto, novos batizados eram tirados de suas famílias de origem e incorporados como afilhados em famílias da metrópole³. Essa política chegou ao auge no início do Estado Novo, quando foi promulgado o Regime do Indigenato, pelo qual os nativos das “províncias africanas” teriam que “optar” entre duas espécies de cidadania. Poderiam se manter como “indígenas” ou poderiam se tornar cidadãos de Portugal. Os primeiros, falando sua língua materna, ou como diziam estranhamente os portugueses, seu “dialeto”, continuariam seguindo os preceitos nativos, sob a jurisdição das autoridades tradicionais, ou “régulos”. Para entrar na categoria de assimilado, o “africano” teria que abandonar sua língua e cultura materna para adotar inteira e exclusivamente o modo de vida português.⁴ (SUBUHANA, 2005).

As escolas seguiam uma Proposta Pedagógica Curricular (PPC) metropolitana, mas com uma importante exceção: as línguas nativas não só não eram ensinadas, como também totalmente proibidas. Os assimilados eram tão ciosos de seu *status* que fizeram de tudo para que seus filhos não se contaminassem com a cultura local, incentivando-os a falar somente a língua portuguesa. Ao mesmo tempo, e para a desgraça dos colonizadores, eram muitos os assimilados e filhos de assimilados que tomaram a dianteira na luta contra o poder colonial. A administração colonial portuguesa procurava a conversão definitiva do assimilado de uma sociedade à

³ Os assimilados, assim como seus filhos, deviam ter padrinhos brancos, tanto no batismo, quanto no casamento.

⁴ Nas colônias portuguesas a assimilação era, segundo a Convenção n.º 105 da OIT (1957), aprovada pela ratificação pelo Decreto-Lei n.º 42 381, de 13 de Junho de 1959, e registrada em 23 de Novembro de 1959, o reconhecimento oficial da entrada do nativo na "comunidade lusiada". Para chegar a esta posição, deviam satisfazer-se as seguintes condições: 1. Saber ler, escrever e falar português correntemente; 2. Ter meios suficientes para sustentar a família; 3. Ter bom comportamento; 4. Ter a necessária educação, e hábitos individuais e sociais de modo a poder viver sob a lei pública e privada de Portugal; e, 5. Fazer um requerimento à autoridade administrativa da área, que o levará ao governador do distrito para ser aprovado.

outra. Os portugueses iniciaram um processo, cujo resultado final seria a criação de um país de portugueses negros, mulatos e brancos, e a extinção total das sociedades africanas. (FRY, 1991, p. 172).

Por toda a violência do Regime do Indigenato contra as culturas africanas, ele era menos racista, pelo menos em teoria. Os portugueses, em tese – uma questão sustentada através da política de assimilação –, acreditavam numa fundamental semelhança entre todos os seres humanos.⁵ Mas, como bem notou o professor Peter Fry (1991), mesmo com tão pouco êxito “matemático”, a política colonial portuguesa produziu em Moçambique uma ordem social bastante diferente daquela dos territórios colonizados pela Grã-Bretanha, como a Rodésia e a África do Sul, por exemplo. Segundo o pensamento do acadêmico citado, o desejo da descolonização não vai muito além de um “*wishful thinking*”, algo simplesmente impossível. As modernas nações de Moçambique e Zimbábue, por exemplo, devem a sua própria existência como nações ao Tratado de Berlim de 1884, onde os poderes europeus descreveram as fronteiras de suas colônias, sem respeitar as fronteiras pré-existentes. Ao assim fazer, “eles também implementaram discretos sistemas de governo que incorporaram diferencialmente os povos indígenas de acordo com sua própria compreensão da pessoa branca, negra e mulata”. (FRY, 1991, p. 175).

Em vez de uma segregação espacial das categorias raciais comuns, rigor quase cartesiano, Moçambique se dividiu de uma forma bem mais ambígua. Assim, as cidades moçambicanas não possuíam bairros segregados e áreas destinadas especificamente ao comércio. Em vez disso, foram concebidas como quaisquer cidades portuguesas, com a câmara municipal, a igreja e o comércio no centro e com as zonas residenciais, se irradiando do centro para a periferia. Os mais abastados perto do centro, em casas de alvenaria, e os mais pobres nas zonas mais distantes, em casas de zinco e caniço.

⁵ Fry, 1991, Mazula, 1995; Mondlane, 1995; Gilberto Freyre, 1946 e 1959.

Por causa da persistência dos valores assimilacionistas, a qualidade da vida urbana de Moçambique, sobretudo no que diz respeito às relações entre pessoas de tonalidades de pele diferentes, embora não se possa negar uma crescente e visível desconfiança entre negros, indianos, mulatos e brancos, a vida social celebra mais diferenças de *status* socioeconômico do que a filiações raciais, regionais ou etnolinguísticas. Assim, as elites: branca, indiana, mulata e negra compartilham os mesmos interesses culturais e linguísticos e são vistas convivendo regularmente nos bons restaurantes e teatros, tanto de Maputo quanto de outras cidades do país. Isso nos leva a afirmar que o ser moçambicano é relacional.

Destarte, em Moçambique a clivagem dominante continua sendo entre diferenças de classe, entre uma elite urbana e cosmopolita e a grande massa do povo rural menos alfabetizado, mesmo que os indivíduos se identifiquem socialmente como brancos, negros, indianos, mestiços ou makuas e rongas, nyungwe, por exemplo.

Após a contextualização geográfica e teórica, passamos a apresentar o grupo étnico Nyungwa e como ocorrem as atribuições das identidades, local, provincial e nacional.

Os Nyungwe

O povo Nyungwe é um dos povos de Moçambique que habita na província de Tete. Queremos chamar atenção aqui contra o perigo da homogeneização. Habitam igualmente no mesmo espaço provincial de Tete, também outros grupos etnolinguísticos que não são os Nyungwe, pois estes são da parte central da província.

Ao norte, estão os *Angoni* porque vivem na região da Angónia e falam *Nyanja*. Esses são os descendentes dos nguni que vieram do kwazulu natal na fuga de Chaka Zulu. Ao centro estão os *Nyungwe* ou *Anyungwe* de que estamos falando; e ao sul do Rio Zambeze os *Cena* ou *Macena*. No entanto, existem outros grupos como os *Amalala*, eles são da

região chamada Marara, famosa por existir aí, até hoje, uma antiga missão católica, mas segundo dados em campo, as pessoas de Marara são nyungwe e já em seguida falaremos deles resgatando suas relações genealógicas.

Wa ku Chitima porque são de *Chitima*, região onde se encontra também uma antiga missão católica. Esses povos de Chitima pertencem ao grupo Tauara. *Wa ku Dzuntsa* porque são de *Dzuntsa* que é ali do lado de chitima, portanto, certamente que fazem parte também dos Tauaras. Existem os Demas ou *Madema ou Adema* que são os nativos do Songo, onde existe também uma antiga missão católica. Songo é uma região onde está construída a maior hidroelétrica do País, a hidroelétrica de Cahora-Bassa.

Wa ku Maroeira porque são de *Maroeira*; *wa ku cirodzi* porque são de *Cirodzi*; *wa ku Magoe*, porque são de Magoe estes também são Tauaras. *Wa ku Ciperá* porque são de *Ciperá*. O mesmo se aplica para as outras províncias. Por isso, é preciso ter cautela com a homogeneização, visto que esta pode invisibilizar outras identidades, colocando desta forma em perigo o multiculturalismo que se vive no país e que é sua marca indelével. (REGO, 2021)

***Nyunguisticamente* coligados ao Mundo**

Esta parte do texto intitulada ***Nyunguisticamente coligados ao Mundo*** tem como objeto a língua *Nyungwe* e visa fazer uso de fatos histórico-linguísticos, que permitem e/ou tentam explicar algumas realidades da vida dos *anyungwe*: quem eram/são, donde vieram/vêm, como viviam/vivem, a fim de conhecê-los melhor.

Se quisermos conhecer verdadeiramente bem uma pessoa, o que ela é na sua essência: o seu modo de vida, o que come, veste, onde dorme, que crenças ou cultos ela pratica, onde andou e com quem contactou, a sua história (o seu passado), precisamos conhecer a sua língua (materna). A língua nunca mente! A história pode nos enganar! Pode ser fantasiada (e geralmente é). Ela é, por natureza parcial, nos dá somente a visão de um dos lados, é tendenciosa,

desfocada, às vezes, megalômana ou romanceada. Também a biologia e a genética podem, inclusive, ser manipuladas, modificadas; na matemática, nem sempre a soma de 1 e 1 dá 2: se forem de sinais contrários, dará 0 (zero). Assim, a história e outras áreas do conhecimento podem ser forçadas, deturpadas, a língua, não. Portanto, a língua é o melhor barômetro.

Deixemos então a língua *nyungwe* falar sobre os *anyungwe* porque mesmo os aspetos culturais, históricos, extralinguísticos estão sempre ligados à língua: a começar por *Mararo*, que deu *Marara* (*Malala* em *nyungwe*), terra onde nasceu um dos autores desse trabalho, será uma palavra proveniente do verbo *xonakurara* (*kugona*) ‘dormir’, que, segundo fontes orais, seria o local onde populações ali pernoitariam, descansariam, comeriam para, depois de recobradas as energias, retomavam a sua longa marcha ao Zimbabue ou na torna-viagem até aos seus destinos ou locais de origem, com cargas às costas, percorrendo distâncias de algumas dezenas de quilômetros, às vezes, até centenas. Estes viajantes de paragens longínquas (supõe-se até que alguns fossem da margem direita do Zambeze) eventualmente terão contactado e intercambiado com populações locais. Não admira, pois, que, entre objetos, moedas e outros bens trocados, tenham também sobrado palavras dali e dacolá.

De *kurara*, por exemplo, ter-se-á formado o verbo *nyungwekulira* ‘jantar’, refeição tomada imediatamente antes de se ir dormir. Aliás, era a única refeição do dia do *nyungwee* que a tomava em casa. O resto do dia, enquanto ainda houvesse sol, era passado fora de casa, na mata, ora a caçar ora no pastoreio do seu gado (caprino e bovino), executado por rapazes e homens adultos, ou ainda a recoletar e a fazer pequenas lavouras, sobretudo mulheres e crianças. Enquanto andava nestas labutas, ia comendo pequenos tubérculos, frutos silvestres e tudo que encontrasse à mão e que fosse comestível. Não havia pequeno-almoço ou almoço na tradição *nyungwe*. *Phala* (do inglês *porridge*), que se comia nas manhãs em algumas famílias, mas principalmente nas missões com centros internatos e nas obras de construção, é

um hábito trazido por trabalhadores emigrantes do Zimbabwe e/ou da África do Sul.

Em abono da verdade, desde há muito que houve uma estreita relação entre o Zimbabwe e a região atualmente habitada pelos *anyungwe*. Basta recordar que toda a margem sul ou esquerda do rio Zambeze e parte da margem direita, na província de Tete, pertencera ou fazia parte do Império *Mwenemutapa*. Por isso, não havia nenhum homem que se prezasse que não fosse ao Zimbabwe em demanda de melhores empregos e melhores salários a fim de juntar dinheiro suficiente e o mais rápido possível para pagar *ntsonkho* ‘imposto’, *lobolo* (PM⁶) ‘dote’, vestir a mulher e construir a sua casa melhorada. Outros migrantes eram obrigados a abandonar as suas terras e as suas famílias, fugindo do *xabii* (*shabby*), ‘recrutamento para trabalhos forçados’. *Phini* (do inglês *pin*) ‘alfinete’, *lezi* (do inglês *razor*) ‘lâmina’, *duku* (do *afrikaner doek*) ‘lenço de cabeça’ são objetos e bens que chegaram ao território *nyungwe*, via *Zimbabwe*. Pelas mesmas vias, terão entrado igualmente vocábulos do pugilato como *bagera* (do inglês *bicker*) ‘soco’, *fayiti* (do inglês *fight*) ‘soco’, *kukhocha* (do inglês *caught*) ‘defender soco’, *kuchotiza* (do inglês *short*) ‘gotejar’.

Desse convívio com os xonas e outros povos que por aí se deslocavam, resultou na importação de muitos vocábulos, desde logo os relativos a dinheiro: *xereni* (do inglês *shilling*), *mbondo* (do inglês *pound*) *ifwira*, equivalentes a dez quinhentas, ou seja, 5\$00, na moeda portuguesa antiga. Os que não regressavam à pátria ou que por lá permaneciam por longos períodos, vislumbrados pelas maravilhas do Zimbabwe, eram designados por *achoni* e o ato de lá morar, *kuchona*, palavras pelos vistos derivadas de *xona*, i.e., *nchoni* era um indivíduo emigrante que acabava por ficar nas terras dos *xonas* (*achona*).

Em relação aos *nyungwes* e outros povos do Vale de Zambeze, uma equipe de cientistas portugueses realizou estudos genéticos das populações do vale que vieram

⁶ Português de Moçambique.

comprovar o que já era evidente nos seus fenótipos: que nem todos os povos do Vale de Zambeze tinham a mesma origem – *bantu* –, contrariando assim uma ideia generalizada de que somos todos *bantu*. Podem ser maioria, mas não são a totalidade da população. Os *bantu* foram tão somente um dos invasores estrangeiros, um dos ocupantes como os outros. No caso do território moçambicano, depois deles seguiram-se árabes e por fim portugueses, afora os *khoi-khoi* e os *san* que na altura da sua ocupação habitavam o território. Por mais sanguinários que fossem, não dizimaram todos. Era de se esperar, pois, que, numa região que durante séculos foi cruzada e povoada por chineses, persas, indonésios, árabes, *swahilis*, *zulus*, *ngunis*, malgaxes, portugueses, indianos, ingleses, belgas, além de populações locais, que fôssemos *bantu*.

Como consequência desses cruzamentos, dos árabes, herdamos *kayidi* (*al-qadi*) ‘prisão subterrânea’, *kusala* (*shalom*) ‘ficar’, *nsenzi* (negro) *zanj/zenj/zendj*; com os *swahilis*, aprendemos: *nsozi/tsozi* (*chozi*) ‘lágrima’, *madzi* (*maji*) ‘água’, *mbewu* (*mbegu*) ‘semente’; *bakamawu* (literalmente, dá cá a mão) ‘saudação com aperto de mão’, *litsito* (recinto) ‘cerca’, *mizula* (mesura) ‘saudação com vénia, dobrando os joelhos’, para citar apenas estes exemplos, são empréstimos portugueses; dos goeses sobrou-nos *gowa* (Goa) ‘planície’, *macira* ‘rede ou lona de transporte de pessoas aos ombros’, *manduwi* ‘amendoim’, e o exercício podia ser prolongado, mas fica para as próximas calendas. (ANJOS, 1991).

Circunscrevendo-se apenas nos *anyungwe*, dir-se-ia que as suas origens remontam para lá dos tempos pré-*bantu* e remetem-nos para os *khoekhoel khoi-khoi*, que, na versão *xona*, se designam *kore-kore*. Fontes históricas salientam que, devido a conflitos e guerras contra os *san*, por um lado, e contra os holandeses (*boers*) e ingleses, por outro, os *khoekhoel khoi-khoie* com o crescimento do número dos seus habitantes, já não lhes bastavam as suas terras, mesmo incluindo aquelas conquistadas aos *san*. Só lhes restavam invadir as terras e os territórios mais acima das suas regiões

de origem. Eis, que, começam a empreender a fuga em direção ao norte até atingir a zona hoje conhecida por *Barwe*. Em parte, fugiam também a pressão exercida pelos holandeses e ingleses.

Aqui (em *Barwe*) estabelecidos, o grupo ter-se-ia subdividido em três: i) os que se dirigiram em direção ao rio Zambeze, mais a montante, que, em contato com os *swahilis* e outros povos longínquos, terão dado origem aos *nyungwes*; ii) aqueles que rumaram em direção a jusante do Zambeze transformar-se-iam em *senas* e; iii) o grupo que optou por se embrenhar ainda mais para o interior, na direção oposta a dos outros dois e mais próximos do *Zimbabwe*, seriam os *tawaras*.

Assim, sendo, *nyungwes*, *senas*, *tawaras* pertencem a um tronco comum – os *kore-kore*. Evidências linguísticas, culturais corroboram esta afirmação. Daí que, somente por ignorância, o *nyungwe* despreza o seu próprio irmão *tawara* (do interior), mas tem uma grande consideração pelo irmão *sena* (do litoral). O *nyungwe* está na zona intermédia, na zona de transição entre o interior (*Barwe*, *Guru*) e o litoral (Boroma, *Kanfiko*, Tete-cidade).

Há uma explicação para esta atitude dos *anyungwe*: o do interior, que teve menos contato com povos longínquos e, conseqüentemente, não se misturou com eles, é considerado mais rude que o do litoral, que, acabou, pela via de contato, recebendo influências de outros povos e de outras culturas.

Já os *ngonis* (dos *nguni*) ou *nyanjas*, igualmente habitantes da província de Tete, margem direita do Zambeze e mais encostados ao *Malawi*, pertencem a um grupo diferente do dos *anyungwe*. Isso está bem patente nas suas casas, no seu cultivo, na vida comunitária daqueles por oposição à dispersão da população *nyungwe*, além, como é óbvio, da diferença nas suas línguas.

Voltando aos *kore-kore* (no seio dos *nyungwes*), eles tinham a fama de ser destemidos guerreiros, exímios no manejo da *nsewe* “flecha ou seta” (não fossem eles descendentes dos *khoi-khoi*) e, de certo modo, impiedosos. Dizia-se que, quando capturavam um inimigo, não o faziam refém, mas se recusavam a “sujar as suas mãos”, pelo que,

obrigavam a pessoa a se matar, “*Zviuraye wega, usazati makorekore yakaipa*” ‘mata-te a ti mesmo, não venhas dizer que os kore-kore são maus’, espetando-se na seta previamente enterrada no chão por eles, com a ponta afiada para cima.

Barwe, *Guru* associam-se às origens do *nyungwe*, de onde partiram para outras bandas, como atestam as evidências linguísticas que se encontram na própria língua: *mbadwe* (denuncia *Barwe*) ‘aí nato, autóctone’, *m’bale* (revela presença de *Barwe*) ‘irmão’, *nkulu* (*Guru, Gulu*, em *nyungwe*) ‘mais velho’. Junto ao Zambeze, receberam influências de *swahilis*, goeses, portugueses, que gravaram marcas linguísticas em *nyungwe*.

Continuam por se desvendar muitos saberes à espera que alguém os desencantem. Existe uma lacuna por preencher, por exemplo, sobre que povos habitariam antes dos *kore-kore* chegarem à Província de Tete, já que, como vimos, estes vieram das regiões do Botswana, da Namíbia e da África do Sul. Ou seja, os ancestrais mais próximos que, até então, se conhecem são os *kore-kore*. Antes deles, ainda permanece na obscuridade.

Portanto, falar do povo *nyungwe* é falar de um povo que, no processo histórico, teve o privilégio de estar em contato com várias matrizes culturais e o vocabulário presente na língua atesta tal privilégio. O universo do Vale do Zambeze é um campo rico em historiografia e cada povo que por aqui passou deixou suas marcas identitárias, hoje presentes na língua local. Todos os grupos étnicos presentes neste universo e em outros conhecem perfeitamente suas fronteiras culturais e sociais.

Cada moçambicano, quando perguntado: De onde você é? Na resposta, ele não faz confusão, mas está apto a integrar as três identidades, a local, a provincial e a nacional, ao lado da identidade étnica. Os grupos atrás referidos comungam a mesma identidade provincial, por serem todos de Tete, a mesma identidade nacional, por serem moçambicanos e, ao mesmo tempo, cada um se apresenta com sua identidade local, do *lucus* onde habita e de seus

ancestrais, que é étnica.

Essas três identidades, junto à identidade étnica harmonizada, contribuem para a autoafirmação do homem moçambicano, num triplo pertencimento local, provincial e nacional. No entanto, essas identidades têm sofrido um processo histórico mundial irrecusável, diante do qual Hall questiona:

o que está tão poderosamente deslocando as identidades culturais nacionais, agora, no fim do século XX? A resposta é: um complexo de processos e forças de mudança, sintetizado sob o termo de globalização. (HALL, 2001, p. 67).

Alguns profetas já têm apontado para o fracasso da globalização. Diz Ki-Zerbo que,

chegamos a um grande momento da história humana. Quando a globalização fracassar, e está no caminho do fracasso, porque produziu, não só a pobreza, mas a pauperização, será o momento das opções estratégicas corretas para a humanidade no seu conjunto. Quando se provar que o capitalismo também não tem uma resposta determinante, decisiva, definitiva a dar para uma história humana correta, talvez estejam reunidas as condições para descobrir finalmente uma solução específica: para instalar uma nova decoração, inventar um novo cenário e fazer uma nova escolha de atores para uma nova peça, mais digna do ser humano. (KI-ZERBO, 2009, p. 19-20).

Segundo Castro (2011),

as transformações históricas estão em continuidade com as transformações

estruturais, as sociedades em “contato” são forçosamente transformações umas das outras. (CASTRO, 2011).⁷

A partir do século XVI, com as invasões vindas do exterior, a corrida para a África nunca mudou e nem parou. As descobertas da África ao sul do Saara e da América Latina culminaram com o tráfico dos negros. Segundo o historiador Joseph Ki-Zerbo

nenhuma coletividade humana foi mais inferiorizada do que milhões de negros depois do século XV (...). Durante esse tempo, na Europa, os teólogos debatiam doutamente a questão de saber se os negros tinham alma. Foi uma pergunta que não se fez a propósito de outros grupos humanos. (KI-ZERBO, 2009, p. 24).

Por isso que, ao falarmos da identidade moçambicana, a situação colonial é imprescindível, pois ela deixou marcas indelévels em Moçambique. Omar afirma que

a identidade moçambicana cruza identidades construídas em meio à institucionalização do Estado colonial, à guerra de libertação e à formação do país como Estado-nação independente. (THOMAZ apud CABAÇO, 2009, p. 15-16).

É neste sentido que Cabaço entende que, as políticas de identidade promovidas pelo colonialismo tinham como objetivo legitimar a sua dominação, desconstruindo aspetos importantes da organização do poder tradicional, o que estimulou respostas culturais que reforçaram identidades de

⁷ CASTRO, Eduardo Viveiros de. “Transformação” na antropologia, transformação da “antropologia”. **SOPRO**, 58, Setembro de 2011. Disponível em: <http://culturaebarbarie.org/sopro/outros/transformacoes.html> Acesso em: 05 nov. 2021.

resistência pela apropriação de subsídios da “modernidade” do colonialismo no próprio patrimônio de conhecimentos e de vivências.

Considerações finais

Neste capítulo, a nossa proposta foi apresentar a diversidade histórico-cultural e linguística moçambicana como uma identidade típica que compõe o mosaico desse povo. A situação colonial na África foi deveras violenta, chegando ao ponto de não ter dado o devido valor à alteridade, enquanto riqueza identitária e Moçambique não foi exceção.

Visto que Moçambique é um país imenso, de forma específica abordamos o tema a partir de uma visão endógena dos pesquisadores, com recortes sobre a província de Tete. Em seguida, falamos da tripla identidade (local, provincial e nacional) na sua unicidade, com o intuito de evidenciar identidades que vinculam a pessoa ao lugar e ao grupo etnolinguístico de pertencimento. Neste sentido, vemos que, no processo histórico, em especial na situação colonial, foi de tal forma marcante e estigmatizante, a tal ponto de negar a cultura, a história, a religião, a literatura e diversas formas de ser, que são a marca identitária dos “outros”, não-europeus.

Entretanto, em Moçambique a clivagem dominante continua sendo, entre diferenças de classe, uma elite urbana e cosmopolita e a grande massa do povo rural menos alfabetizado, mesmo que os indivíduos se identifiquem socialmente como brancos, negros, indianos, mestiços ou *makuaserongas*, *nyungwe*, por exemplo.

Referências

CABAÇO, José Luis. **Moçambique: Identidade, colonialismo e Liberdade**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. “Transformação” na antropologia, transformação da “antropologia”. **SOPRO**, 58, Setembro de 2011. Disponível em: <http://culturaebarbarie.org/sopro/outros/transformacoes.html> Acesso

em: 05 nov. 2021.

FREYRE, Gilberto. *New World in the Tropics*. New York: Knopf, 1959.

_____. *The masters and the slaves*. New York: Knopf, 1946.

FRY, Peter. (org.). **Moçambique: ensaios**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

_____. Politicamente correto num lugar, incorreto noutro? (Relações raciais no Brasil, nos Estados Unidos, em Moçambique e no Zimbábue). **Estudos Afro-Asiáticos** Rio de Janeiro, n. 21, p. 167-177, dez. 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KI-ZERBO, Joseph. **Para quando a África?** Entrevista com René Holenstein. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

M'BOKOLO, Elikia. **África Negra: História e civilizações**. Tomo I (até o século XVIII). São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

MACHEL, Graça. O homem novo tem de partir de nós. *In: Tempo*, n. 424, Maputo, 19 de novembro de 1978.

MACHEL, Samora. **Estabelecer o poder popular para servir as massas**. Maputo: Imprensa Nacional, 1975.

MARTINS, Manuel dos Anjos. **Elementos da língua Nyungwe, gramática e Dicionário Nyungwe-Portugues-Nyungwe**. Lisboa: Editorial Além-Mar, 1991.

MAZULA, B. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique, 1975-1985**: em busca de fundamentos filosófico-antropológicos. Porto: Afrontamento, 1995.

MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. Maputo: Nosso Chão, 1995.

MUNANGA, Kabengele. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05 nov. 2003.

REGO, Sóstenes. Contextualização para a Compreensão do Processo de Compilação do Dicionário Monolíngue Nyungwe. **NJINGA & SAPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, São Francisco do Conde, v. 1, n. 2, pp. 54-76, jul./dez. 2021.

ROSARIO, Lourenço Joaquim da Costa. **A Narrativa africana de expressão oral, Instituto de Cultura e língua portuguesa.** Lisboa: Angolê – Artes e Letras, 1ª edição, 1989.

SUBUHANA, Carlos. **Estudar no Brasil:** Imigração temporária de estudantes. 2005. 211 f. Tese (Doutorado) – Curso de Serviço Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2005.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO KANINDÉ: PERCURSO HISTÓRICO DE RESISTÊNCIA

*Antonio Nilton Gomes dos Santos**
*Mara Rita Duarte de Oliveira***

Introdução

Este capítulo é o resultado inicial da pesquisa de mestrado, intitulada *Análise do Currículo Escolar do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH)¹. A escolha pela temática surge da necessidade de entender o processo histórico da educação escolar indígena do povo Kanindé, seu percurso ao longo das últimas décadas, os desafios e as conquistas educacionais conseguidas através da luta pelos direitos dos povos tradicionais e, em especial, o povo Kanindé.

As relações dos processos históricos da educação, ressignificados pelas lutas para o fortalecimento da identidade e as características culturais próprias remetem à reflexão, que propõe caminhos seguros diante dos muitos desafios:

* Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades. e-mail: niltonkaninde@gmail.com

** Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades. e-mail: mararita@unilab.edu.br

¹ Programa vinculado ao Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

o processo de emancipação dos sujeitos indígenas dentro do contexto educacional do território indígena [...] garantido por uma educação específica e diferenciada aos povos indígenas, para que assim, as escolas indígenas possam se instrumentalizar com o conhecimento necessário para conquista da autonomia (BAYER; FLORENTINO; ORZECOWSKI, 2020, p. 2).

Dada a importância de compreender os aspectos vivenciados, Issac e Rodrigues (2017) relatam que, do ponto de vista educacional, se os índios não sistematizarem a educação escolar, conforme a pedagogia de sua própria sociedade, não haverá uma educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. Isso inclui o uso da língua materna como oficial da escola e o ensino das crenças religiosas indígenas. Em todo caso, apesar das intenções coloniais, da influência das políticas públicas vigentes, das pesquisas que revelam os abusos das forças dominantes e das novas relações sociais que se estabeleceram, cada sociedade indígena pode determinar seu próprio destino. Deve-se atentar para o conhecimento empírico experienciado.

No Nordeste e no Brasil na totalidade, a educação escolar indígena busca a autoafirmação da identidade indígena. Por essa razão, faz-se necessária uma escola diferenciada que trabalhe com a realidade da comunidade, de seu povo e de seus interesses.

A recente trajetória histórica – cultural dos indígenas no Nordeste é caracterizada pela busca de afirmação de suas identidades éticas. As ações dos diversos grupos estão voltadas, primordialmente, para o seu reconhecimento ou identificação frente à sociedade nacional. Assim a maioria de suas mobilizações, conseqüentemente, está voltada para ações de autoafirmação ou autoidentificação. É nesse contexto de

afirmação étnicas que emergem as discussões em torno de uma escola diferenciada, no âmbito da educação escolar indígena. Na organização de tal modelo de escola são enfatizadas as especificidades histórico-culturais desses grupos. (NASCIMENTO, 2006, p. 31).

A luta constante do povo Kanindé ao longo destas três últimas décadas é marcada por muitos desafios e conquistas, a luta pela terra é uma das principais, pois a terra para o povo é considerada o bem maior e o direito a uma educação escolar indígena diferenciada dentro da própria aldeia para atendimento das crianças e jovens.

O povo Kanindé está dividido em três aldeias distribuídas entre a serra e o sertão cearense: no município de Canindé (sertão), na aldeia Gameleira e no município de Aratuba (serra), nas aldeias Fernandes e Balança. A população do povo Kanindé estima-se, aproximadamente, em 1.279 indígenas aldeados e desaldeados, conforme dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI e o Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI), no ano de 2021.

No processo de realização da pesquisa, foi utilizada uma abordagem qualitativa e uma pesquisa etnográfica. A etnografia, como abordagem de investigação científica, traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para os estudos que se interessam por populações tradicionais no Brasil.

O texto está dividido em três partes: a primeira descreve um pouco do percurso histórico do Povo Kanindé. A segunda trata-se da implantação da escola indígena Manoel Francisco dos Santos, do povo Kanindé de Aratuba, desafios e conquistas. Concluímos abordando a formação de professores indígenas do povo Kanindé.

Trajetória Histórica do Povo Kanindé

Documentos importantes traçam a trajetória de migrações dos Kanindés pelas regiões do nordeste brasileiro, muitas vezes forçadas. Fontes orais de gerações mais antigas trazem, também, esse percurso de andanças em busca de terras férteis e água, fugindo das secas e perseguições.

Alexandre Gomes (2012, p.80 *apud* STUDART FILHO, 1963) aponta que,

no início do século XVIII, habitavam os Kanindé nas cabeceiras do rio Curu e nas ribeiras dos rios Quixeramobim e Banabuiú, próximos aos Jenipapos, ambos parentes dos Janduís, portanto, segundo ele, Tarairiús.

Os relatos apresentados por Gomes (2012) apontam que os vestígios da trajetória histórica da Nação Kanindé permitem traçar as interações e os contatos no território da capitania do Siará, no século XVIII. Os Kanindés interagiram com diferentes frentes de conquista. As datas de sesmarias e sua distribuição nos permitem rastrear o processo de invasão de duas maneiras principais. Passando pela Serra do Baturité até a região de Canindé e a ocupação do sertão de Quixeramobim pelos rios Jaguaribe e Banabuiú. Na confluência dessa frente colonial, os Kanindés se moveram, territorializaram e migraram, até chegarem a Baturité, em 1764.

Canindé (...) era o principal dos chamados janduís, que haviam sido governados no tempo dos holandeses pelo “Rei Janduí” e havia realmente feito guerra contra os portugueses por longos anos. Em 1692, porém, Canindé acabaria por se render e firmar um acordo de paz, indo morrer com os seus em um aldeamento jesuíta, Guaraíras, futura vila de Arez. Esse janduí eram chamados, por vezes, de canindés. (PUNTONI, 2002, p. 86)

A trajetória dos Kanindé se deu por muitas lutas, mobilizações étnicas e conflitos fundiários. Traz um legado de resistência, fugindo das perseguições e secas conseguiram se estabelecer. Com sua cultura viva, muitas vezes silenciada pelo medo da morte:

Os mais véi dizia que se a gente dissesse que era índio o branco mandava matar a gente, por isso a gente não se assumia como indígena. A gente sabia que era índio, mas ninguém podia dizer que era indígena não.²

Por muitos anos, os indígenas Kanindés ficaram silenciados, principalmente pelo medo das perseguições do não-índio. Em relatos de anciões da aldeia, o silenciamento era uma opção de manter a vida, pois seus pais relatavam que o homem branco mandava matar quem declarasse a identidade indígena.

FIGURA 1 – Aldeia Fernandes – Aratuba – Ceará

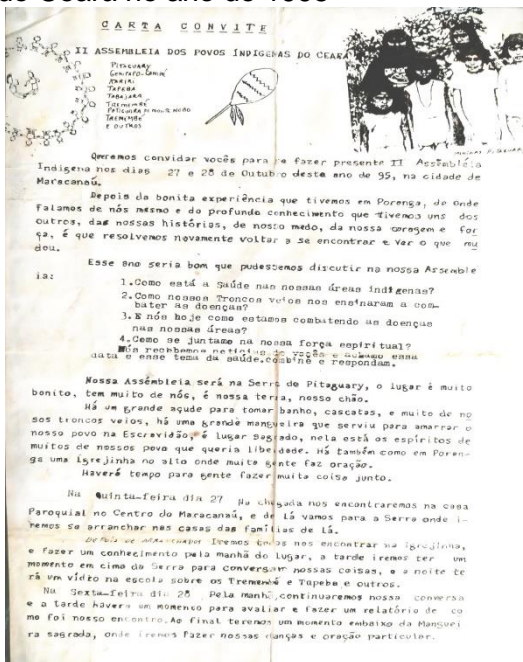


Fonte: Foto de Antonio Nilton Gomes dos Santos (2021)

² Entrevista com Cícero Pereira dos Santos, realizada por Antonio Nilton Gomes dos Santos, em 17 de abril 2021

No ano de 1995, Cicero Pereira e Cacique Sotero, lideranças do povo Kanindé, foram convidados para a 2ª Assembleia dos Povos Indígenas do Ceará em Maracanaú. Segundo os relatos de lideranças indígenas, foi um momento simbólico para o início do processo de identificação para o povo Kanindé.

FIGURA 2 – Carta Convite – II Assembleia dos Povos Indígenas do Ceará no ano de 1995



Fonte: Fotografia de Antonio Nilton Gomes dos Santos / Acervo do Arquivo do Museu Indígena do povo Kanindé (1995)

CARTA CONVITE - II ASSEMBLEIA DOS POVOS INDÍGENAS DO CEARÁ
 Pitaguary, Genipapo-Canidé, Kariri, Tapeba, Tabajara, Tremembé, Potiguara de Monte Nebo, Tremembé e outros. Queremos convidar vocês para se fazer presente na II Assembleia Indígena nos

dias 27 e 28 de outubro deste ano de 95, na cidade de Maracanaú. Depois da bonita experiência que tivemos em Poranga, de onde falamos de nós mesmo e do profundo conhecimento que tivemos uns dos outros, das nossas histórias, de nosso medo, da nossa coragem e força, é que resolvemos novamente voltar a se encontrar e ver o que mudou. (...). Nossa Assembleia será na serra do Pitaguary, o lugar é muito bonito, tem muito de nós, é nossa terra, nosso chão (...). Desde já ficamos contentes com a vinda de vocês (TRANSCRIÇÃO DE ARQUIVO DO MUSEU INDÍGENA, DO POVO KANINDÉ, 1995).

Ao retornarem, as lideranças que foram à assembleia convocaram uma reunião na aldeia Fernandes, precisamente na casa do senhor Bernardo e nela expuseram os acontecimentos da assembleia. A partir desse movimento social, o povo teve coragem de afirmar sua identidade perante a sociedade, pois, com o preconceito e as perseguições existentes naqueles anos, o povo Kanindé tinha medo de expor sua identidade. Portanto, com as organizações, as mobilizações e a coletividade da aldeia o povo teve coragem de reafirmar sua identidade.

Assim, ao retornarem à aldeia, as lideranças que foram à assembleia mobilizaram uma reunião na aldeia Fernandes, precisamente na casa do Senhor Bernardo, visando a repassar as discussões e experiências vividas durante o encontro. A partir desse movimento social, o povo teve coragem de reafirmar sua identidade perante a sociedade, mas muitos indígenas Kanindé ainda ocultaram sua identidade devido ao preconceito e às perseguições ainda existentes na década de 90. Portanto, com as organizações, as mobilizações e a coletividade dos Kanindé, o povo teve coragem de reafirmar sua identidade.

Inicialmente poucos se assumiam, porque ainda tinha medo de ser mangado, discriminado, naquele tempo o nosso jeito de se vestir e se calçar era diferente e com vergonha do povo mangar da gente. Fomos se entrosando com outras aldeias e trazendo outros povos aí fomos criando coragem de nos assumir.³

O povo Kanindé gradualmente construiu novos caminhos na busca de reconhecimento por seus direitos, em que o principal era a conquista de seu território. As mobilizações comunitárias trouxeram novos instrumentos de lutas, em destaque a educação escolar indígena do povo, pensada pela própria comunidade, tendo como referências as experiências de educação de outros povos indígenas do estado do Ceará.

Implantação da Escola Indígena do Povo Kanindé

Historicamente, o início da educação escolar indígena nas comunidades indígenas sempre foi um desafio. Primeiramente, devido às estruturas e, em segundo lugar, em função da manutenção dos ambientes, dos funcionários e da formação específica para os professores indígenas. Para o povo Kanindé não foi diferente, em seu início os indígenas passaram por muitas dificuldades, principalmente porque foi marcado por um intenso processo de lutas e resistências contra as invasões em seu território tradicional.

Nascimento (2006, p. 14) afirma que

a perspectiva da educação escolar dos índios, no que lhe concerne, vem se caracterizando, influenciada pelos ideais do movimento indígenas pelo protagonismo dos índios em seus projetos e práticas educativas.

³ Entrevista com Cícero Pereira dos Santos, realizada por Antonio Nilton Gomes dos Santos, em 17 de abril 2021.

Nesta perspectiva, a educação escolar indígena tem que ser pensada conforme a realidade e aos anseios sociais de cada grupo étnico, construindo seus projetos de escola diferenciada.

A Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, fundada em setembro de 1999, localizada na aldeia Sítio Fernandes, zona rural do município de Aratuba estado do Ceará. Em seu nome traz a homenagem a Manoel Francisco dos Santos Pai de Paulo Mané, responsável pela doação do terreno para a construção da referida escola.

A escola Kanindé representa para os indígenas a realização de um sonho que demandou muita luta e resistência das lideranças tradicionais dos indígenas Kanindé. A luta constante do direito a educação escolar indígena sempre foi encarada como meio importante para o fortalecimento da identidade e qualidade social da aldeia Kanindé.

Antes do ano de 1999, lideranças tradicionais do povo Kanindé participaram de reuniões do movimento indígena no estado de pautas relacionadas a educação escolar indígena, tendo como pioneirismo o povo Tremembé e Tapebas. Relatos importantes destaca a atuação da missionara e indigenista Maria Amélia Leite por mediar as relações iniciais dos Kanindé com outros povos indígenas no estado, muito das vezes até apoiando financeiramente nas viagens.

A gente foi várias reuniões em Fortaleza com a D. Maria Amélia, uma vez a gente passou uma semana no Cetrex de Caucaia, e vimos os discursões e o modelo dos Tremembé que eles já tinham escola indígena lá. Fui junto com algumas lideranças da aldeia, o Zé Maciel, o Benício Lourenço, o Luiz Pereira e também a D. Maria Amélia aí vimos que também poderíamos ter uma escola indígena.⁴

⁴ Entrevista com Francisco Suzenilton da Silva Santos, realizada por Antonio Nilton Gomes dos Santos, em 10 de maio de 2021.

Diante da participação em várias reuniões externas o docente Suzenilton Santos e as lideranças que participaram dos mencionados eventos convocaram outras lideranças para repassar as discussões e discutir a proposta de criar salas de aulas inicialmente para atender Jovens e adultos. Parte então um novo ciclo de sonho que se concretizou, Suzenilton Santos e Terezinha foram os primeiros docentes a lecionar nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), voluntariamente por dois anos, em que as salas de aulas em lugares doados pela própria aldeia, uma turma em um quartinho doado pelo cacique Sotero e a outra em um prédio público da aldeia chamada “Budeguinha”.⁵

A educação escolar indígena para o povo Kanindé surgiu de uma demanda do povo, que visava reforçar o movimento organizacional político por uma educação diferenciada para a aldeia e o fortalecimento da luta pela terra, além de ser uma forma de reivindicar os direitos a uma educação diferenciada para suprir as necessidades do povo, fortalecendo a identidade e a cultura do povo, cujos próprios indígenas alfabetizassem e vivenciasse os saberes tradicionais e ofertar a educação na própria aldeia, sem a necessidade de sair para a cidade.

Para Nascimento (2006), a educação indígena vem se caracterizando conforme os interesses de cada grupo indígena e com as necessidades e perspectivas de cada comunidade, valorizando a educação e a cultura de seu povo, nos parâmetros nacionais da educação.

Os Kanindé buscaram implantar a sua formação educacional diferenciada e específica, uma “escola do seu jeito”. Desse modo, buscavam e ainda buscam amenizar o grande preconceito que assolava a comunidade. O preconceito vinha de outros segmentos da sociedade envolvida, mas também havia muito no interior da própria aldeia.

Algumas pessoas importantes se destacaram na implementação da educação escolar indígena do povo

⁵ Prédio construído pelo Governo Estadual para comercio local com gerência das famílias da comunidade Fernandes.

Kanindé, como Terezinha Barroso, que lutou até o fim de sua vida para haver uma educação escolar indígena na comunidade, e com outras lideranças se tornaram professores, ao longo do processo educacional. Ainda merecem destaque: Cacique Sotero, Cicero Pereira, Pajé Maciel, José Maciel, José Francisco e Azulão.⁶

Inicialmente, foram criadas duas salas de aula, mas com a mobilização do povo o quantitativo de estudantes e salas de aula improvisadas foram aumentando. Alguns jovens sujem no cenário da educação escolar indígena na aldeia como Suzenilson Santos e Elenilson Gomes, os referidos lecionavam em cômodos de casas cedidos pelos próprios alunos.

Através do crescimento do número de alunos na aldeia, foram criadas duas salas de aula com atendimento ao público de crianças na faixa etária de seis a dez anos e como não havia um espaço físico adequado para atender as crianças, professores indígenas e lideranças tradicionais se mobilizaram na busca de um espaço junto ao município. Desde então, solicitaram junto ao secretário de educação do município de Aratuba uma reunião e inicia os primeiros diálogos entre a secretaria de educação do município e o povo Kanindé. Vale ressaltar que já existia uma mobilização para ocupar um espaço escolar que havia sido construído pela própria comunidade.

Diante as solicitações e diálogos o povo Kanindé consegue um espaço para atender as crianças indígenas da aldeia, e inicia um novo ciclo educativo, inicialmente por dois jovens, citados anteriormente, que assumem a sala de aula para dar o pontapé inicial. Ainda sem formação, e somente com ensino médio completo. As dificuldades ao longo dos anos foram surgindo, pois, não tinham serviços essenciais de limpeza e de merenda escolar, foi travado mais um desafio para superar essas dificuldades. Muitas das vezes, os

⁶ Lideranças que realizaram as primeiras reuniões para implantação da educação escolar indígena do povo Kanindé, também acompanhavam as formações de professores indígenas.

serviços essenciais eram feitos pelos próprios educadores indígenas, lideranças e poucas vezes um funcionário cedido pelo município.

Sufríamos preconceito por parte de alguns funcionários da escola municipal que não aceitavam nós está ocupando um espaço que por direito já era nosso, mas isso só fortalecia a nossa luta, nós criava mais coragem para lutar por nossos direitos e buscar juntos aos órgãos competentes que fossemos, pois as lideranças que tomar essa atitude para que fosse aceita a ideia de ocupar o espaço escolar⁷.

Após muitos anos de luta e resistências por uma educação escolar específica e diferenciada para o povo, no ano de 2005 foi dado um passo importante para a construção de uma escola com grande estrutura. É uma instituição escolar indígena pertencente à rede estadual de ensino mantida pelo governo do estado do Ceará e subordinada técnica e administrativamente à secretaria de educação básica – SEDUC, sob a jurisdição da 8ª coordenadoria de desenvolvimento da educação – 8ª CREDE – Baturité.

⁷ Entrevista com José Maria Pereira dos Santos realizada por Antonio Nilton Gomes dos Santos, em 18 abril de 2021.

FIGURA 3 – Fachada da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos.



Fonte: Foto de Antonio Nilton Gomes dos Santos (2020)

A escola tem uma estrutura de dois andares (“duplex”), com amplas salas mobiliadas e com estrutura para receber mais de 200 alunos, com uma sala específica para iniciação em informática e as demais compoendo a unidade escolar: cantina, sala de professores, diretoria, banheiros e um pátio. Sonho transformado em realidade para o povo indígena Kanindé, com novas visões e novos objetivos, que passaram a ver a escola como um instrumento transformador e, principalmente, formador da educação das futuras gerações.

Atualmente, a Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos tem um total de 207 alunos matriculados, e um quadro de 25 professores. O povo Kanindé não lutou apenas pelo direito à terra, mas também pela garantia e permanência de outros direitos, tais como a educação, não uma educação convencional mais uma educação voltada para a realidade e interesses do povo indígena e com qualidade.

Formação de Professores Indígenas Kanindé

O início da educação escolar indígena, para o povo Kanindé, trouxe diversas dificuldades a serem superadas. Uma delas foi a formação inicial e específica para os professores indígenas. Os docentes indígenas, que lecionavam as primeiras turmas tanto de EJA, como de ensino fundamental I, trabalhavam voluntariamente e com formação em nível Médio.

No Ceará, as primeiras experiências de formação de professores indígenas tiveram iniciativa da Secretaria de Educação do Estado, SEDUC, com o Magistério Indígena no ano de 2001 a 2003, com carga horária de 3.400 horas. O curso tornou-se uma das maiores conquistas do povo indígena Kanindé. Suzenilton Santos informa:

Fizemos o magistério indígena que também foi muita luta, fizemos várias reuniões para elaborar esse projeto, junto com D. Maria Amélia, as lideranças, SEDUC e os povos indígenas. Depois veio outras capacitações de jovens e adultos com a CREDE. (CEARÁ, 2015, p. 11).

Anos posteriores a Secretaria de Educação do Estado propõe novas formações aos professores indígenas, denominado magistério indígena II, assim abrangendo mais formações continuadas em níveis médios aos educadores indígenas.

A educação escolar indígena, em seu percurso histórico, sempre teve obstáculos e a necessidade de formação de professores para lecionar na modalidade de Ensino Médio. Por este motivo, um dos medos das comunidades indígenas era de adolescentes saírem para as zonas urbanas em busca de escolas que os oferecessem tal modalidade.

Um dos primeiros cursos superiores no estado do Ceará para docentes indígenas teve iniciativa de povo Tremembé em parceria com Universidade Federal do Ceará – UFC. O curso passou a ser o primeiro curso da UFC específico para indígenas

com uma carga horária total de 4.000h. O Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS) foi referência para iniciar novas discussões de outros docentes de diversas etnias no estado. Por sua caracterização de currículo diferenciado, específico e intercultural, que dialogasse com os saberes tradicionais indígenas.

D'Angellis, por sua vez, explica que:

Formação de professores indígenas é, em primeiro lugar, formação de professores e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla [...]. Entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedades e até de identidades, o que exige, nesse caso, alguma coisa além, na sua formação. (2012, p. 139).

Deste modo, percebemos que a formação dos professores vai além de repasse de conteúdo. Isso porque, o professor indígena deve atuar com um olhar amplo e de valorização dos saberes tradicionais vividos durante seu processo formativo.

No ano de 2010, tendo como referência o Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS), foi criado um curso superior intitulado Curso de Magistério Indígena Superior Intercultural dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (MISI – PITAKAJÁ) tornando-se o segundo curso específico para professores indígenas no estado.

Nesta turma, estavam envolvidos 12 professores indígenas da etnia Kanindé de Aratuba, tornando os primeiros professores indígenas da aldeia com formação específica. Destacamos, também, a participação de lideranças tradicionais do povo, como Cacique Sotero, atuando como docente junto à Universidade.

Desde então, o curso se torna permanente junto à Universidade Federal do Ceará, com o LII PITAKAJÁ, com as demandas das cinco etnias indígenas citadas anteriormente e com outra licenciatura intercultural indígena,

denominada Kuaba, que contempla as demais etnias indígenas existentes no estado do Ceará.

Considerações finais

O objetivo proposto neste capítulo foi o de compreender o percurso histórico da educação escolar indígena do povo Kanindé de Aratuba. Portanto, a busca por direitos pela terra, educação e outros direitos foi um processo de muita luta e resistência para este povo.

É importante destacar, ainda, que grande parte dos professores indígenas já passou por uma formação específica de “licenciatura intercultural”. Então, eles carregam os conhecimentos tradicionais do povo e fazem uma ligação com os conhecimentos científicos.

Portanto, todos os professores da escola Indígena Manoel Francisco dos Santos têm curso superior, grande parte é formada em licenciaturas interculturais ou outra formação ainda. Destaca-se também que cerca de 16% dos professores indígenas adentraram no mestrado em Universidades Públicas do Estado.

As lideranças foram fundamentais neste percurso, pois são resistências na garantia de direitos de uma educação diferenciada pensada pelos próprios indígenas, com isso torna resistente e fortalece tanto a cultura como a identidade das novas gerações do povo Kanindé.

A escola pensada pelos Kanindé hoje é parte fundamental de preparar e fortalecer as novas gerações para o movimento e a luta pela terra. Durante o percurso da pesquisa é destacável a atuação docente, com inovações, aulas vivenciais e metodologias que se tornam diferentes no contexto local, valorizando assim os saberes tradicionais do povo.

Referências

BAYER, Mariana; FLORENTINO, Oséias; ORZECOWSKI, Suzete. Educação Escolar Indígena: o processo de gestão como forma de organização e respeito aos conhecimentos. **Revista Espacialidade**,

Natal, v. 16, n. 1, 38-64, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/download/19549/12657/> Acesso em: 15 nov. 2021.

CEARÁ. Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos. Povo Kanindé. **Projeto Político-Pedagógico**. Sítio Fernandes, Aratuba-CE, 2015.

D'ANGELLIS, Wilmar. **Aprisionando sonhos**: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

GOMES, Alexandre Oliveira. **Aquilo é uma coisa de índio**: objetos, memória e etnicidade entre os Kanindé do Ceará. 2012. 322 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

ISAAC, Paulo Augusto Mário; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Educação Escolar Indígena: impactos e novas formas de colonização. **Revista COCAR**, Belém, v.11. n. 22, p. 60-86, jul./dez. 2017.

NASCIMENTO, Rita Gomes. **Educação escolar dos índios**: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. 2006. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

PUNTONI, Pedro. **A guerra dos bárbaros**. Povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720. São Paulo: HUCITEC, Edusp, 2002.

SANTOS, Francisco Suzenilton da Silva. **Entrevista com Francisco Suzenilton da Silva Santos realizada por Antonio Nilton Gomes dos Santos**. Aratuba-CE, 10 maio. 2021.

SANTOS, José Cícero Pereira dos. **Entrevista com Cícero Pereira dos Santos realizada por Antonio Nilton Gomes dos Santos**. Aratuba-CE, 17 abril. 2021.

SANTOS, José Maria Pereira dos. **Entrevista com José Maria Pereira dos Santos realizada por Antonio Nilton Gomes dos Santos**. Aratuba-CE, 18 abril. 2021.

STUDART FILHO, Carlos. Os aborígenes do Ceará (parte 2). **Revista do Instituto Histórico do Ceará**, Fortaleza, Tomo LXXVII, p. 153-217, 1963.

MIGRAÇÕES FORÇADAS CONGOLESAS EM LUNDA NORTE (ANGOLA), 2016-2018: UM ENSAIO TEÓRICO-PRÁTICO

*Dário Daniel Artur**
*Bas 'Ilele Malomalo***

“Os vizinhos não se escolhem”
Samora Machel – Presidente da
República Popular de Moçambique (1975-1986).

Considerações iniciais

O presente texto é um recorte do material do nosso projeto de pesquisa, intitulado “Migração e direitos humanos: violência do Estado angolano, visto a partir da Operação Transparência contra imigrantes congoleses na província da Lunda Norte em 2018”, que se encontra em andamento, no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH), do Instituto de Humanidade (IH-CE) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), localizado no Ceará.

Em diálogo com o meu orientador, coautor deste texto, decidimos, inicialmente, nos debruçar sobre as questões

* Graduado em Humanidades Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira UNILAB, licenciando História e mestrando no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (UNILAB).

** Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita/UNESP, é docente de graduação nos cursos das Relações Internacionais e Ciências sociais do Instituto de Humanidades e Letras (IHL-M) e do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

teórico-conceituais da pesquisa, mas, ao longo da sua construção, acabamos trazendo dados empíricos referentes às expulsões dos imigrantes congolezes que residiam na região da Lunda Norte, em Angola.

Nesse sentido, este texto se quer um ensaio pautado na abordagem interdisciplinar com foco na pesquisa bibliográfica e documental. Além disso, almeja basicamente apresentar os primeiros achados que temos encontrado no processo da nossa investigação.

Estruturamos o texto em três seções: a primeira debruça-se sobre um debate conceitual no campo migratório; a segunda aborda os conceitos e a realidade de fronteiras entre Angola e RDC; e a terceira problematiza a temática de política externa entre Angola e RDC, para compreender as expulsões de 2018.

Debate conceitual sobre migração

Existe uma gama de teorias que aborda o fenômeno de migração e de direitos humanos. Desta forma, elegemos, nesta seção, alguns autores para tratar das questões conceituais, oscilando entre as teorias clássicas elaboradas no Norte e outras produzidas no Sul, especificamente, pelos autores africanos, para compreendermos o tema da nossa investigação.

Assim sendo, começando pela definição da migração, a qual Lee (1980) conceitua como mudança definitiva ou temporária de residências, em que todo ato migratório requer um lugar de origem, um lugar de destino e um conjunto de obstáculos intervenientes.

Em contexto teórico, existem dois movimentos, no que diz respeito à interpretação sobre a imigração: *push-pull*, que em português significa atração-repulsão. No que tange à diferença entre as duas formas de imigração, Koppenberg (2012) ensina que a imigração por atração diz respeito à saída de forma voluntária de um indivíduo do seu país de origem para o de destino. Já na imigração forçada, a pessoa migra em virtude da sua segurança pessoal e motivada por diversos tipos de coesões provocadas pelo homem ou natureza.

Os dois movimentos retratados nas leis de imigração de Ravenstein são importantes para o desenvolvimento de estudos sobre o fluxo demográfico. Assim sendo, focamos o presente debate na perspectiva da imigração por repulsão, conhecida também como imigração forçada. De acordo com Jubilit e Madureira (2014, p. 12),

[a] migração forçada é um fenômeno que afeta um número cada vez maior de pessoas. Apesar de não haver dados numéricos consolidados e sistematizados estima-se que existam 51,2 milhões de pessoas deslocadas em função de violência e/ou perseguição[...].

É importante salientar que, dentro do campo teórico sobre imigração forçada, existe um forte debate em torno da categorização e diferenciação do sujeito migrante. Tais problemáticas são levantadas devido a como os sujeitos e seus impactos são sentidos e vistos dentro dos espaços hospedeiros. De acordo com Castles e Miller (2003), esta distinta problemática resulta do fato de que os refugiados e imigrantes formam dois grupos que têm características idênticas em relação às necessidades sociais e aos impactos culturais nos espaços de permanência.

Assim sendo, para situar a nossa pesquisa no campo dos debates teóricos da migração, utilizamos a categoria da imigração forçada para nos referir aos cidadãos congolezes que migraram para Lunda Norte, em Angola, e que tiveram o *status* de refugiado reconhecido, negado ou simplesmente não ter solicitado esse direito.

Pessoas em situação de imigração forçada, conforme a Convenção das Nações Unidas de 1951, são, normalmente, enquadradas na categoria de refugiado. No capítulo I e art.º 1, no segundo parágrafo, refere-se ao refugiado como a pessoa que

temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país

de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele. (ONU, 1951, p. 2)

Em outras palavras, Patrício e Peixoto (2018, p. 15) afirmam que

[o] refugiado é aquele que reside fora do seu país de nacionalidade, que não pode ou não pretende regressar por razões de perseguição em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas.

Outro segmento de pessoas em situação de migração forçada que interessa a essa nossa pesquisa é a de imigrantes indocumentados. Parafraseando Vagem e Malomalo (2015), destacaremos, na nossa investigação, imigrantes congolese que foram para Lunda Norte, viveram nesse território, sem possuir estatuto de refugiado ou residente. Portanto, encontram-se sem amparo legal no e pelo país de destino.

Ainda dentro do mesmo debate sobre migração forçada, existe, também, uma preocupação em relação aos fluxos demográficos. Isso porque, inicialmente, os estudos tradicionais apontavam a migração como um fenômeno que ocorria do Sul para o Norte. Tal perspectiva baseava-se em um viés econômico, em que os imigrantes vinham de países considerados economicamente débeis para aqueles vistos como de economia muito forte.

Mas os estudos produzidos desde o Sul começam a quebrar tais teorias, mostrando que as migrações estão acontecendo também na direção Sul-Sul. As migrações Sul-Sul, em particular, começaram a receber atenção por parte da

comunidade acadêmica, não faz muito tempo (CASTLES; MILLER, 2003). Em sua publicação, Malomalo e Badi (2015, p. 9) ensinam:

As migrações internacionais, que fazem já parte da globalização, afetam todas as regiões do mundo e todas as categorias sociais, remodelando as sociedades contemporâneas cada vez mais pluralistas com importantes processos de socialização. Manifestam-se em todos os sentidos: Sul-Norte e Sul-Sul.

As migrações forçadas internas recentes na África se enquadram na perspectiva dos fluxos migratórios Sul-Sul; a ausência do debate e a falta de divulgação, no campo teórico desse fenômeno no continente berço, têm sido um impedimento para a resolução dos reais problemas que os países africanos de origem e destino vêm enfrentando. Tal carência de estudo das migrações Sul-Sul se dá devido aos estudos clássicos concentrarem-se nas migrações Sul-Norte, colocando Europa e Estados Unidos, como principais países destinatários dos fluxos migratórios, conforme nos mostram Malomalo e Badi (2015, p. 9):

Os fluxos migratórios Sul-Norte, ou de países em desenvolvimentos para Estados Unidos e a Europa deram lugar a uma extensa literatura, o que não aconteceu com o recente, e não menos importante o crescente surgimento de migrações Sul-Sul, muito pouco analisadas pela ausência de literatura consistente - com exceção do último trabalho de Wihtol de Wenden (2013) -, migrações em que as dinâmicas das últimas décadas, tanto no que diz respeito migrações voluntárias (trabalho e diáspora qualificados ou “do conhecimento”), como as migrações forçadas e refugiados.

Portanto, vimos como pertinente uma abordagem centrada nas migrações Sul-Sul, no contexto das migrações forçadas internas africanas, com um particular recorte sobre os fluxos migratórios forçados provenientes da RDC. Trata-se de um país que vem sendo assolado pelos mais diversos conflitos e, como consequência, ocasionando as imigrações forçadas de uma parcela de sua população, com a tentativa de escapar das constantes violências causadas pela guerra. (MALOMALO, 2019; MALOMALO, 2020).

O recorte espacial dessa nossa investigação torna-se uma pauta urgente, no sentido de levantarmos um debate teórico e prático para compreendermos os desafios e problemas que cidadãos da África Central, em situação de refugiados e não refugiados, vêm enfrentando nas fronteiras durante o exercício do processo de imigração.

Conceitos de fronteiras: contexto das fronteiras congolesa e angolana

Existe uma longa discussão teórica relacionada às fronteiras nos estudos migratórios, tanto no que concerne ao seu significado, à expansão territorial e ao impacto da globalização para o seu entendimento.

Do ponto de vista geográfico, cada vez mais emergem territórios declarados novas nações, que fazem surgir novas fronteiras ao longo do tempo. Conforme Cataia (2007, p. 08):

O século XX foi pródigo na criação de novos compartimentos, no início do século o mundo possuía aproximadamente cinquenta territórios nacionais, hoje esse número passa de duzentos. Assim, o surgimento de cidades ou fronteiras em função do tempo.

Quanto ao tipo de fronteiras, Wolfgang Döpker (1999) afirma que a criação de fronteiras, na época moderna, envolve um processo histórico, com três fases distintas: a) a de

alocação, sendo uma divisão “bruta” e inexata de território; b) a de delimitação, sendo a descrição do percurso da linha fronteira em um tratado, um mapa ou outro documento; c) a de demarcação física da fronteira na paisagem.

Seguindo a perspectiva delimitativa apresentada por Döpker (1999), estamos pautando na presente seção o contexto de fronteiras de delimitação geográfica entre a RDC e República de Angola. Entretanto, para uma melhor compreensão desse debate, aprofundaremos nas discussões teóricas sobre as fronteiras geográficas, a partir da realidade africana.

Nossa investigação está inserida em dois Estados-nações africanos, RDC e República de Angola, cujos povos, no período pré-colonial compartilhavam os mesmos territórios, culturas e cidadania, a exemplo de povos dos reinos do Congo e Lunda. De acordo com Telo (2012, p.35),

[o] reino ou império do Congo localizava-se na costa ocidental da África, espaço que atualmente é ocupado pela República Democrática do Congo, Congo Brazzaville e grande extensão da parte norte de Angola.

Com a divisão do continente africano pelos europeus (na Conferência de Berlim¹), no século XIX, povos do referido reino foram divididos. Alguns ficaram nas províncias da RDC e outros, na de Angola. (M’BOKOLO, 2015). Como nos mostra Barry (2000, p. 66),

[a] configuração atual das fronteiras dos Estados africanos foi moldada praticamente no final do século XIX. A

¹ A iniciativa da conferência coube a Bismarck, o qual, perante a vaga de protesto suscitada pelo acordo luso-britânico de 26 de fevereiro de 1884, quis confirmar a sua imagem como árbitro das relações internacionais na Europa, sem deixar acalantar o sonho de desviar a França da Alsácia-Lorena, encorajando as suas iniciativas ultramarinas. (M’BOKOLO, 2015, p. 359).

conquista colonial subjugou pela força o conjunto do continente, com exceção da Etiópia e da Libéria, à dominação da Europa. A divisão do continente pôs fim, na maior parte dos casos, a um processo interno de reestruturação do espaço por forças sociais e políticas relacionadas com a história do continente no longo prazo.

Essas fragmentações dos territórios africanos foram herdadas nos anos 1960 e 1970, no apogeu das lutas de libertação dos países africanos, em que emergem os Estados-nações, em conjunto com a ideia de unidade fortalecida com a criação da Organização da Unidade Africana (OUA), em 1963. Assim sendo, estes novos Estados-nações optaram por herdar as fronteiras delineadas pelo colono, com a finalidade de evitar determinados conflitos e outros problemas entre os povos.

[a] pesar dos ideais do movimento pan-africano, os novos Estados sacralizam na conferência da OUA, em 1963, as fronteiras herdadas da colonização com o objetivo de evitar conflito. Essa decisão abre a via para a construção do Estado-Nação e para a aventura individual no curso do desenvolvimento. (BARRY, 2000, p. 74).

Nesse sentido, essas divisões ou fronteiras geográficas deixadas pelo colono, em vez de trazerem a paz e a estabilidade continental, trouxeram conflitos por diversos motivos, tais como a disputa dos recursos naturais e da hegemonia política regional e nacional. Também fez com que muitos países africanos, especificamente Angola e a RDC, criassem relações bilaterais, no sentido de manter seguras as suas fronteiras e os recursos que existem dentro dos seus espaços geográficos.

Política Externa entre Angola e a R. D. Congo, no contexto de migrações fronteiriças

O conceito de política externa é apresentado por Victor Marques dos Santos, como

um conjunto de processos, decisões e ações desenvolvidos pelos estados, desempenhados por órgãos próprios através da utilização de recursos e de instrumentos específicos. (2012, p. 13-18).

Em sua dissertação de mestrado, a internacionalista Maria Alice Manuel Miranda (2018) explica como funciona a criação da política externa para um Estado. De acordo com a autora, a criação de uma política externa depende da conjuntura interna e requer o estabelecimento de objetivos a serem realizados e estratégias para almejar a finalidade traçada. Dessa forma, para ela, toda política externa é supostamente projetada em função do interesse nacional.

O debate em relação ao interesse nacional se divide em duas demissões, interna e externa, e por intermédio deste evoluíram as teorias das Relações Internacionais. Nesse contexto é que a teoria do realismo de Hanse e a visão idealista de Woodrow Wilson entraram em choque. (CONTRERA, 2015). Para Miranda (2018, p. 8),

Os realistas foram influenciados pelo pensamento de Tucídides, Maquiavel e Hobbes, precursores dos conceitos de sobrevivência, poder, medo e anarquia internacional. Eles tendem a ter uma percepção negativa do ser humano, o que leva ao uso da balança de poder e de alianças. Porém, são criticados pela reduzida capacidade explicativa por não considerar os efeitos que as preferências internas de uma sociedade têm para a definição do Interesse Nacional e por

definir como imutável a natureza conflituosa do sistema internacional. Já os idealistas, acreditam que a ética e a moral devem desempenhar um papel importante na definição do Interesse Nacional e rejeitam o facto de que a busca do poder deve ser o objetivo primário dos Estados. Este grupo é por sua vez criticado por conferir uma importância excessiva ao papel da cooperação e às preferências internas da sociedade, não respondendo deste modo, ao dilema de segurança internacional.

Estes choques entre os teóricos têm provocado uma grande ambiguidade no que diz respeito aos reais interesses nacionais. Nuechterlein sugere analisar a identificação de quatro diferentes níveis de intensidade de interesse: a) sobrevivência (crítico); b) vital (perigoso); c) grande (sério) e d) periférico (incômodo). (MIRANDA, 2018, p. 8).

Dessa forma, no âmbito da política externa e dos interesses entre Angola e a RDC, pretendemos trazer, na nossa investigação, a relação entre os dois estados de África Central para compreendermos as questões de conflitos causadas pelas migrações internas forçadas. Para tanto, é fundamental recorrer a uma abordagem histórica e sociológica no que diz respeito à migração entre os dois territórios africanos. (Angola e RDC).

O sociólogo angolano Paulo Inglês (2017), em seu livro intitulado “*Angola é a nossa casa: Reintegração de retornados angolanos no Uíge vindo da República Democrática do Congo*”, nos mostra, de forma temporal, como se deram as primeiras movimentações ou migrações entre os dois países. Segundo o autor, “[a] movimentação de pessoas entre Angola e República Democrática do Congo tem uma longa tradição”. (INGLÊS, 2017, p. 23).

Ademais, Inglês (2017) revela quanto, historicamente, as migrações angolanas e congolosas são marcadas por tensões desde o período colonial, destacando a emergência

de várias revoltas contra o regime colonial português. No caso de Angola, temos umas das mais conhecidas revoltas de Álvaro Buta, em Mbanza-Congo², que provocou a imigração de vários angolanos no ex-Congo Belga, a atual RDC.

Situando-se apenas no século XX, com a conhecida revolta de Álvaro Buta em Mbanza-Congo, em 1913, já se presenciava a ida de angolanos para o então Congo Belga, no outro lado da fronteira. Algumas dessas revoltas aconteceram pelo fato de muitos angolanos quererem escapar do recrutamento dos serviços nas plantações de cacau das Ilhas de São Tomé e Príncipe, uma ilha que se encontrava sobre a gerência colonial portuguesa. (INGLÊS, 2017; VOS, 2017).

Ainda no período colonial, os laços entre os países eram mais fortes, em que os apoios nas lutas contra o regime colonial foram constantes. Um exemplo se ilustra quando a RDC, enquanto Estado independente, permitiu que o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA)³ estabelecesse uma de suas bases em seu território para lutar contra o regime português. Em uma memória sobre a importância da RDC na libertação de Angola, o então primeiro e ex-presidente António Agostinho Neto exprime as seguintes palavras:

os nacionalistas angolanos depositavam grandes esperanças no Congo independente que poderia servir de porta aberta para o abastecimento de material ao movimento de libertação nacional. A

² Vos (2017, p. 173) explica que "Na manhã do dia 10 de dezembro, Buta e seus aliados lançaram o primeiro ataque em grande escala à cidade sagrada do Kongo em mais de meio século. Embora não tenham chegado à sede da administração, eles saquearam e queimaram os arredores da cidade habitados por católicos, incluindo o bairro real. As motivações por detrás do levante e as razões de "Buta para visar apenas uma parte da cidade foram tornadas públicas nos dias que se seguiram".

³ "Até a data de Setembro de 1961, ainda não se havia instalado a Direção do MPLA em Leopoldville, mas já existia neste país, um fluxo enorme do Movimento que mobilizou a comunidade angolana residente para a luta de libertação nacional, ou melhor, contra o regime colonial português. De tal forma que o número de militantes do MPLA crescia, inclusive com a contribuição de antigos integrantes da FNLA". (FRANCISCO, 2013, p. 31).

existência de meio milhão de angolanos no Congo – Leopoldville já era por si só uma importante reserva de forças que poderiam ser utilizadas como retaguarda do movimento que se desenvolvia dentro de Angola. (IGNATIEV, 1977, p. 37).

Mas adiante, já no período pós-colonial, com a emergência do Estado-Nação, e, com ela, a herança da delimitação das fronteiras deixado pelos colonizadores, as relações entre Angola e a RDC continuaram. Dessa vez, os apoios se estenderam no âmbito dos conflitos emergidos no contexto de Guerra Fria, que polarizara as lideranças africanas. No contexto de austral, Angola, após a Proclamação da Independência, em 1975, mergulha em uma guerra civil que durou quase três décadas.

Em um contexto contemporâneo, a República de Angola e a RDC são países muito fortes, do ponto de vista geopolítico. Angola é membro de várias organizações africanas, nas quais seu papel lhe proporciona ou permite efetuar um conjunto de ações no continente. Kizuna (2016, p. 47) afirma que

[p]ara além de fazer parte da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), Angola é também membro da CEAC, União Africana, CRGL, ONU, OPEP, PALOP, CPLP e na Comissão do Golfo da Guiné.

Em função das suas participações nestas organizações, Angola tem uma posição que lhe permite colocar em curso várias ações, em assuntos ligados aos países dos Estados membros dos quais ela faz parte. Destacamos aqui a Conferência Internacional sobre a Região dos Grandes Lagos (ICGLR); como destaca Kizuna (2016), Angola faz parte dos estados membros da ICGLR, em conjunto com outros 12 países. É a partir desta organização que se dão relações bilaterais indiretas entre Angola e RDC.

Estas relações estabelecidas de formas bilaterais vêm possibilitando os países africanos, especificamente Angola, a projetar um conjunto de incursões nas guerras civis⁴ da RDC. Em sua dissertação de mestrado pela Universidade Autónoma de Lisboa, Sita (2017, p. 80) afirma:

O conflito [da RDC] contou com o envolvimento de Estados africanos, sendo estes: Angola, Namíbia, Ruanda, Uganda, África do Sul (embora de um modo indirecto) e o Zimbabué. Deu-se a uma internacionalização do conflito, abrangendo outros Estados que viam as suas fronteiras ameaçadas, tendo como fonte de perigo a região do Congo, e tiveram a necessidade de se autodefenderem.

A ingerência de Angola e outros países nos conflitos da RDC não se deu apenas para a manutenção da paz e segurança no território congolês; existe grande interesse geopolítico, pelo fato de que, primeiramente, os países envolvidos pretendiam criar estabilidade em suas fronteiras para que os conflitos não chegassem a invadir seus territórios. Em seguida, o financiamento que vários países fizeram às guerrilhas congoleesas, no sentido de as apoiarem, fez com que se beneficiassem nas futuras relações bilaterais e se alinhassem, fortalecendo, assim, a política externa.

Angola foi, particularmente, um dos países que extraviou os combates da RDC. Isso em decorrência do panorama em que Angola que se encontrava em conflitos, disputa pela hegemonia entre o MPLA e a UNITA, cujo partido de Jonas Malheiro

⁴ "As guerras civis e/ou interestatais são causadas ou eclodidas por razões variadas. Um estado de beligerância não surge exclusivamente por um único vetor causal, como mostra a História. Na verdade, os conflitos armados tanto internamente na forma de guerras civis quanto de guerras entre dois ou mais Estados são causados por uma complexa miríade de fatores causais. Esses fatores causais (casus belli) trazem uma ampla gama de decisões racionais na esfera política que motivam um Estado ou um grupo social a utilizarem a força para compelir outro ator a se curvar diante de sua postura política e beligerante" (CASTRO, 2012, p. 480)

Savimbi (UNITA) procurava abrigo na RDC sempre quando se encontrava em crise. Segundo Sita (2017, p. 81),

Angola era um dos autores que mais motivo tinha para intervir no conflito, uma vez que vivia um período de instabilidade dentro do próprio território, e a presença de rebeldes da UNITA na RDC representava uma ameaça ao território angolano. A sua presença nos 82 conflitos ocorre em razão de pôr termo às sucessivas incursões que a UNITA realizava, com uma retaguarda segura das instituições Congolesas.

Como se percebe, Angola sempre teve a RDC como um país irmão, o qual, muitas vezes, prestou ajuda nos momentos mais críticos em que Angola e os angolanos precisaram. Nesse contexto é que vamos apresentar o panorama das recentes migrações congolesas em Angola, no sentido de entendermos como têm sido as trocas em via de mão dupla entre esses dois países vizinhos.

As migrações congolesas em Angola são frutos amargos dos diversos conflitos que assolaram a RDC, no século XXI. Os mais recentes se deram entre os anos de 2016 e 2017, na região dos Kasais (RDC), conforme informa a notícia publicada no site da RÁDIO OKAPI:

La région du Kasai a connu de terribles violences en 2016 et 2017 à la suite d'un chef coutumier Kamuina Nsapuquiré clamait d'être reconnu par l'Etat congolais. Sa mortena oût 2016 a engendré une violence inouïe entre ses partisans et les forces de l'ordre dans cette région du Centre de la RDC. Plusieurs milliers de person ne son tététuées. Les violences ont contraint plus d'un million de personnes à quitter leurs milieux de vie.⁵

⁵ "A região de Kasai sofreu uma violência terrível em 2016 e 2017, após um

As consequências desses conflitos foram devastadoras. Em uma reportagem publicada pelo jornal ONU News, Grayley (2017) informa que o conflito em Kasai Ocidental provocou uma série de abusos de direitos humanos e causou cerca de 1,4 milhão de deslocados internos. A violência na província de Kasai levou milhares de crianças a ficar fora do ensino e, também nesse período, foram denunciados 600 casos de violência sexual. Várias escolas e clínicas de saúde foram convertidas em abrigos temporários para os deslocados.

Conforme já mencionamos, a matéria publicada pela ONU News destaca que milhares de cidadãos, localizados no Kasai Ocidental, se encontravam em situação de deslocados. Alguns deles tiveram como destino outras províncias da RDC, e outros migraram de forma forçada para os países que fazem fronteira com ele.

Angola, na província da Lunda Norte, foi um dos destinos desses cidadãos, para o qual foram efetuados pedidos de asilo, refúgio entre outras formas de entrada no país vizinho, com intuito de escapar das constantes violências simbólicas e físicas causadas pelos conflitos no país de origem.

Nossa pesquisa, que se encontra em andamento, conforme frisamos, visa a investigar o contexto da imigração congoleza em Angola na Lunda Norte e a expulsão dos cidadãos congolezes no território da Lunda Norte, fruto da Operação Transparência.⁶

chefe costureiro Kamuina Nsapu exigiu ser reconhecido pelo estado congolês. Sua morte em agosto de 2016 provocou uma violência sem precedentes entre seus apoiadores e a polícia nesta região do centro da RDC. Milhares de pessoas foram mortas. A violência forçou mais de um milhão de pessoas a deixar seus ambientes de vida. "RÁDIO OKAPI, "Kasai: le phénomène Kamuina Nsapu et ses soubresaut sont quase ment disparu, selon les experts internationaux". 18 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.radiookapi.net/2020/06/18/actualite/justice/kasai-le-phenomene-kamuina-nsapu-et-ses-soubresauts-ont-quasiment> Acesso em: 01 jul. 2021.

⁶ " Operação Transparência" que tem por objectivo o combate a imigração ilegal, exploração e tráfico de diamantes já forçou "a saída voluntaria" até ao

Essa operação foi um projeto estabelecido pelo governo angolano, no sentido de combater a exploração de diamante e a imigração ilegal. Ela foi implementada em diversas províncias, tendo como Lunda Norte um dos principais focos. De acordo com Borralho Ndomba, em publicação no site DW:

Foi em 25 de setembro de 2018 que o governo angolano deu início ao combate compulsivo do tráfico de diamantes e imigração ilegal com o lançamento da "Operação Transparência". Agora, a operação será alargada à costa marítima. O objetivo é combater a pesca ilegal e também o tráfico de pessoas, diz António Bernardo, comissário da Polícia Nacional e porta-voz da "Operação Transparência". [...] Na Lunda Norte, populares afirmam que a ação do executivo não trouxe mudanças. [...]. O ativista dos direitos humanos Jordan Mwakambinza afirma que a operação aumentou o índice de desemprego na província.⁷

A operação culminou com alguns confrontos entre ambas as partes, e boa parcela dos imigrantes foi obrigada a abandonar a Lunda Norte, sem levar consigo os seus pertences, enquanto outros tiveram a sorte de levá-los consigo. Tal atitude abalou a relação entre os dois países e chamou a atenção de ONGs internacionais.

momento, de mais de 180 mil cidadãos da República Democrática do Congo, maioritariamente envolvidos na prática de garimpo de diamantes na província da Lunda Norte". Conforme matéria escrita por Anastácia Sasembele, com o título. "Angola- Operação transparência". Publicada no site Vatican News. em 08 novembro 2018. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/africa/news/2018-11/angola-operacao-transparencia.html> Acesso em: 20 abr 2021.

⁷ DW, Borralho Ndomba. "Seis meses de 'Operação Transparência' em Angola". Luanda, 15 mar. 2019. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/seis-meses-de-opera%C3%A7%C3%A3o-transpar%C3%Aancia-em-angola/a-48049339> Acesso em: 15 nov. 2021.

Considerações finais

Finalizar este ensaio nos leva a tecer essas considerações, ainda que provisórias. Em relação ao debate teórico e a prática, é preciso ouvir os pesquisadores e ativistas africanos que trabalham com a migração Sul-Sul, especificamente, no continente africano e dentro de uma determinada região, como é o caso da África Central, RDC, país do meu orientador, e da Angola, meu país.

Há uma tendência, especialmente da mídia internacional, em classificar todas as pessoas congoleesas expulsas de Lunda Norte como refugiadas. Nossa própria experiência tem mostrado que nem todos os congoleeses expulsos são refugiados. Há alguns que eram migrantes indocumentados e trabalhadores que residiam há um bom tempo no território angolano. Essa foi uma das razões que nos levou a indagar mais sobre a categoria de imigrantes forçados.

O conflito de Lunda Norte revela a imigração congoleesa forçada em dois sentidos. Os sujeitos congoleeses em situação de migração saíram de seu país por motivos de conflitos e para preservar a sua vida no país vizinho, Angola.

As autoridades angolanas, não somente pelos motivos que já evocamos no texto, coagiram os imigrantes congoleeses, mas o fizeram, a fim de desviar a atenção da revolta da população angolana contra a má gestão do país pelas autoridades atuais. Nesse sentido, os imigrantes congoleeses têm sido utilizados como bode expiatório no bojo das tensões sociais e políticas angolanas.

Em vez de serem protegidos pelo Estado angolano, os imigrantes congoleeses viram seus direitos sendo violados por ele.

Uma das saídas dos abusos dos direitos humanos dos imigrantes da parte das autoridades africanas é não somente respeitar a sua Constituição, as Convenções internacionais e Cartas da União Africana relativas a esse assunto, mas igualmente de preservar a memória e a história dos povos desses dois países irmãos.

Referências

- BARRY, Boubakar. História e percepção das fronteiras na África nos séculos XIX e XX: os problemas da integração africana. *In: O Desafio da História Regional*. Amsterdam; Rio de Janeiro: SEPHIS; CEAA, 2000, pp. 65-84.
- CATAIA, Márcio. relevância das fronteiras no período atual: unificação técnica e compartimentação política dos territórios. **Scripta Nova** – Revista electrónica de Geografia Y Ciências Sociales. Online. 2007. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-24521.htm>. Acesso em: 10 out. 2020.
- CASTLES, Stephen; MILLER, Mark. **The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World**. Londres: Macmillan, 2003.
- CASTRO, Thales. **Teoria das relações internacionais**. Brasília: FUNAG, 2012.
- CONTRERA, Flávia. O conceito de interesse nacional: debate teórico e metodológico nas relações internacionais. **Revista de Estudos Internacionais (REI)**, João Pessoa, v. 6, n. 2, p. 178-195, 2015. Disponível em: <https://www.revistadeestudosinternacionais.com/uepb/index.php/rei/article/view/216> Acesso em: 10 out. 2020.
- DIAS, Sónia; GONÇALVES, Aldina. “Migração e Saúde”. **Revista Migrações**, Lisboa, n.º 1, pp. 15-26, set. 2007.
- DÖPKER, Wolfgang. A vida longa das linhas, retas: cinco mitos sobre as fronteiras na África Negra. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 42, n. 1, pp. 77-109, 1999.
- FRANCISCO, Alberto André Carvalho. **A política externa de Angola durante a guerra fria (1975-1992)**. 2013. 129f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade de Brasília, Instituto de Relações Internacionais, 2013.
- IGNATIEV, Oleg. **Uma arma secreta em África**. Moscovo: Edições Progresso, 1977.
- INGLÊS, Paulo. **Angola é a nossa casa: reintegração de retornados angolanos no Uíge vindos da República Democrática do Congo**. Brasília: CSEM – Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios, 2017.

JUBILUT, Liliana Lyra; MADUREIRA, André de Lima. Desafios de proteção aos refugiados e migrantes forçados no marco de cartagena+ 30. **REMHU – Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.**, Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 11-33, jul./dez. 2014.

KIVUNA, Manuel Miezi. **Os desafios e contributos de Angola no Combate e Prevenção do Terrorismo**. 2016. 96f. Dissertação (Mestrado na Área Científica da Estratégia) – Instituto de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/13025> Acesso em: 15 nov. 2021.

KOPPENBERG, Saskia. Were do forced Migrats Stand in the migration end Development Debate. **Oxford Monitor of forced Migration**, v. 2, n. 1, p.77-90, 2012.

LEE, Everett. Uma teoria sobre a migração. In: MOURA, H.A. de (Coord). **Migração interna**: textos selecionados, Fortaleza: BNBIETENE, 1980. T.I, p.89-114.

M'BOKOLO, Elikia; CALLENNEC, Sophie Le; BAH, Thierno (Colab.). **África Negra**: história e civilização: Tomo II (Do século XIX até nossos dias). São Paulo: EDUFBA, 2015.

MACHADO, Lia Osório. Limites, Fronteiras, Redes. In: STROHAECKER, Tânia Marques. et al. (Org.). **Fronteiras e Espaço Global**. Porto Alegre: AGB-Seção Porto Alegre, 1998.

MALOMALO, Bas'Illele; BADI, Maui iKabunda. O direito de migrar e o dever de compreender as migrações africanas na era da globalização.in. MALOMALO, Bas'Illele; BADI, Mbuyi Kabunda; FONSECA, Dagoberto José. **Diáspora africana e migração na era da globalização**: experiências de refugiados, estudos, trabalho.1. ed.-Curitiba, PR:CRV,2015. pp. 09-15.

MALOMALO, Bas'Illele. A justiça teórico-política ao matriarcado para se pensar a África contemporânea. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 31, pp. 48-71, 2020.

_____. Fronteiras de violências nos corpos das mulheres na República do Congo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 25, n. 1, p. 09-25, 2019.

MARTIN, André. **Fronteiras e Nações**. 2ª Edição. São Paulo: Contexto. 1997.

MIRANDA, Maria Alice Manuel. **Angola e a resolução dos conflitos na região dos grandes lagos: o caso da CIRGL**. 2018.

106f. Dissertação (de Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e política, 2018.

ONU, **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados**, 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf Acesso em: 12 dez 2020.

PATRÍCIO, Gonçalves; PEIXOTO, João. Migração forçada na África subsaariana: alguns subsídios sobre os refugiados em moçambique. **REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.**, Brasília, v. 26, n. 54, p. 11-30, dez. 2018.

RAVENSTEIN. Ernst Georg. The law of migration. **Journal of the Statistical Society**, Londres. v. 47, p. 167-227, jun. 1885.

SCHERMA, Marcio Augusto. As fronteiras nas relações internacionais. **Revista Monções**, v. 1, n. 1, p. 102-132, jan./jun. 2012.

SANTOS Victor Marques dos. **Elementos de Análise de Política Externa**. Lisboa: ISCSP — Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, 2012.

SITA, Silvia Crislaine de Almeida. **A geopolítica de Angola na África austral: diplomacia e política externa de Angola na África austral- SADC**. 2017. 111f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais. Universidade Autónoma de Lisboa, Departamento de Relações Internacionais, 2017.

TELO, Florita Cuhanga António. **ANGOLA: A trajetória das lutas pela cidadania e a educação em direitos humanos**. 2012. 241f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade federal da Paraíba, Centro de Ciências Jurídicas, 2012.

VARGEM, Alex André; MALOMALO, Bas'Illele. A imigração africana contemporânea pra o Brasil: entre a violência e desrespeito aos direitos humanos. In. MALOMALO, Bas'Illele; BADI, Mbuyi Kabunda; FONSECA, Dagoberto José. **Díaspóra africana e migração na era da globalização: experiências de refugiados, estudos, trabalho**. 1. ed.-Curitiba, PR:CRV,2015. pp. 107-128.

VOS, Jelmer. Império, Patronato e uma Revolta no Reino do Kongo. **Cadernos de Estudos Africanos**, Lisboa, n. 33, p. 157-182, 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cea/2225>. Acesso em: 10 dez. 2020.

A INVENÇÃO DO CEARÁ: O PROBLEMA DA INVISIBILIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA CEARENSE

*Eder Jordan Paz Matias**
*Arilson dos Santos Gomes***

Introdução

Qual a origem da população cearense? Quais sujeitos estiveram presentes na formação do que chamamos hoje de Ceará? Durante a história do Ceará, nos deparamos com estudiosos que dedicaram boa parte do seu tempo em responder essas perguntas, indagações que se mostram presentes em nossa história, na ideia fundamentada por José de Alencar, em sua obra “Iracema”, até os dias de hoje, quando nos deparamos com a pesquisa “GPS-DNA Origins Ceará”, coordenada pelo professor Luís Sérgio Santos.¹

Qualquer pessoa que, de maneira despreziosa, se deparasse com esses questionamentos, poderia não compreender quais implicações estão presentes nessas

* Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades. e-mail: ederjordan1@hotmail.com

** Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades. e-mail: arilsondsg@unilab.edu.br

¹ A obra de José de Alencar retrata a história da indígena Iracema e do português Martim, sendo marcada por representar um mito de origem do Ceará, narrativa que representa a invisibilização da população negra cearense. Luís Sérgio Santos é professor e jornalista, faz parte do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Ceará, a pesquisa citada deu origem à obra: **O Cearense Revelado**: uma jornada via DNA desvenda nossa ancestralidade (SANTOS, 2020).

indagações. Nesse sentido, um dos objetivos iniciais deste capítulo é compreender de que forma as perguntas citadas estão ligadas a um “problema de identidade”. Quais são as questões implícitas nas diversas tentativas de definir os sujeitos que constituem o cearense? Essas interrogações nos levam a problematizar o papel e as influências dos discursos realizados pelas elites intelectuais, na tentativa de criar uma identidade cearense. Com isso, pretende-se compreender de que forma essa narrativa contribuiu também na construção de uma identidade negativa sobre a população negra regional. Entendemos que esse sentimento não é exclusivo do século XIX, mas que continua durante o século XX, sendo atualizado no século XXI.

Dessa forma, neste trabalho, buscaremos refletir de que modo as ações da elite intelectual cearense contribuíram no processo de invisibilização da população negra e quais processos demonstram e fundamentaram esse “problema de identidade” apresentado, em diversos momentos, na história do Ceará. Outro ponto que nos instigou, no decorrer das reflexões, e que está diretamente relacionada às ações de intelectuais foi a percepção que esses sujeitos tinham da população afrodescendente. Isso porque, havia, no Brasil oitocentista, uma preocupação sobre as características que o país e a sua população deveriam possuir para terem o *status* de civilizado.

Desse modo, dentro da ação de definir quem seriam os “civilizados”, no passado, era necessário também caracterizar os “incivilizados”, aqueles que eram vistos como não-cidadãos.

Buscaremos identificar e refletir quem são esses sujeitos “incivilizados” e indesejados, através dos discursos e das ações da elite cearense. Para isso, utilizaremos como direcionamento o entendimento proposto por Munanga (1994) sobre identidade atribuída e identidade autodefinida, pois acreditamos que, para compreendermos esse processo de marginalização, será crucial investigar de que modo a elite cearense caracterizava os afrodescendentes presentes na

cidade de Fortaleza.²

A compreensão de identidade que Munanga (1994) propõe é importante, pois nela é possível perceber que as identidades possuem diversas funções, que podem servir como defesa do grupo, mas também como uma manipulação daquilo que definiria o “outro”. Nesse sentido, investigaremos as ações e os discursos criados para definir aqueles classificados como cearenses e aqueles que não representavam o cearense ideal.

A exclusão da população negra do discurso histórico de formação do Ceará vem sendo estudada e discutida nas últimas décadas em diversos meios, como em congressos e produções científicas.³ Essa longa caminhada de estudiosos que (re) escrevem as histórias dos afro-cearenses nos permite afirmar que hoje não é mais possível aceitar a narrativa invisibilizadora de que, no Ceará, a presença negra não foi significativa.

No entanto, a pesquisa “GPS-DNA Origins Ceará”

² Os termos “identidade atribuída” e “identidade autodefinida” de Munanga (1994) serão explicados no decorrer do texto.

³ O Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra e o livro “Histórias de Negros no Ceará”, são alguns dos diversos exemplos dessa realidade. O “Artefatos da cultura negra” tem como objetivo criar e divulgar conhecimentos relacionados a educação antirracista produzidos pelos diversos estudiosos do tema, as edições acontecem na região do Cariri. site: <http://www.urca.br/artefatosculturanegra/xi/index.php/apresentacao/>. O livro “Histórias de Negros no Ceará” busca discutir as questões que envolvem a presença da população negra no Ceará e servir de instrumento educativo para as escolas e universidades. Outra atividade importante foi o encontro promovido pelo Sindicato dos Jornalistas do Ceará (Sindjorce), em parceria com grupos de estudo e pesquisa, entidades do movimento negro e sites, intitulada: “História, Pesquisa e Realidade: a formação da identidade cearense”. A *Live*, organizada por Arilson dos Santos Gomes (Unilab) teve como convidadas/as a historiadora Larissa Gabarra (Unilab), o pesquisador Hilário Ferreira (Ateneu) e a Martir Silva (MNU – Ceará) e a mediação conduzida pelo jornalista Rafael Mesquita, presidente do Sindjorce. A atividade foi transmitida ao vivo nas plataformas digitais do Sindjorce no dia 03 de agosto de 2020. Uma obra relevante para a temática das contribuições negras para o Ceará é a de FUNES, Eurípedes A.; RODRIGUES, Eylo Fagner Silva; RIBARD, Franck (Orgs.). **Histórias de Negros no Ceará** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. 248 p.

(2018), coordenada pelo professor Luís Sérgio Santos, é um exemplo recente e bastante elucidativo de como esse discurso invisibilizador possui raízes profundas na sociedade cearense e ainda se encontra presente.⁴ A continuidade dessa narrativa, representada pela pesquisa, justifica a necessidade das reflexões que pretendemos propor neste trabalho, com o intuito de confrontar o discurso “oficial”. Por isso, buscaremos refletir sobre até que ponto o sentimento de busca pela origem cearense, demonstrado pela pesquisa via DNA, não é algo exclusivo e muito menos recente.⁵ Os discursos oficiais e as pesquisas que tentaram se debruçar sobre essa origem podem ser considerados uma das principais ferramentas que sustentaram o problema de identidade cearense em que o Ceará é tudo, menos negro.

Nesta proposta, serão utilizados os termos “afrodescendentes” e “população negra” para nos referirmos aos sujeitos presentes nesse processo. Cabe acrescentar que, quando utilizamos os referidos termos, estamos nos apoiando no entendimento do movimento negro brasileiro que ressignificou não só a ideia de raça, mas também a utilização do termo negro.

A população negra que mencionaremos são os sujeitos que, por conta de sua cor, cultura, religião, costumes e etc. foram alvos de ações que os marginalizaram e excluíram do direito à plena cidadania. Utilizaremos esses termos para definir aqueles que foram excluídos e que

⁴ A pesquisa GPS-DNA Origins Ceará resultou na produção do livro “O Cearense Revelado: uma jornada via DNA desvenda nossa ancestralidade” (2020).

⁵ A pesquisa GPS-DNA demonstra que existe uma continuidade na busca por uma definição da origem do cearense, herdada da narrativa hegemônica que exclui a população negra do discurso de formação do Ceará. Um exemplo dessa herança é a obra “O Cearense” (2017) de Parsifal Barroso, publicada originalmente na década de 1960, que também buscava encontrar a “origem” do povo cearense. O interessante da relação da obra de Parsifal e a pesquisa GPS-DNA, não se resume ao objetivo, mas também o parentesco entre Parsifal e o organizador da pesquisa. Parsifal foi um intelectual, ministro do trabalho (1956-1958) e governador do Estado do Ceará entre 1959 e 1963.

também resistiram dentro de um processo que buscou constantemente apagar a sua presença. “[...] esta identidade ‘ampla’ é invocada sempre que um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido” (NOVAES, 1993, p. 25). Desse modo, entendemos a identidade em seu sentido amplo (GOMES, 2005). Portanto, o termo “negro” e afrodescendente utilizados neste trabalho são colocados positivamente para que compreendamos também a continuidade de um processo de invisibilização e marginalização que perduraram na sociedade cearense e que forja uma narrativa “histórica”.

Este ensaio será desenvolvido a partir dos seguintes itens: identidade autodefinida e identidade atribuída, discussões sobre a identidade negra; o negro na formação da identidade cearense, entre a miscigenação e a invisibilidade; reflexões sobre o branqueamento no Ceará.

Identidade autodefinida e Identidade atribuída: discussões sobre a identidade negra

Inicialmente é preciso contextualizar alguns pontos referentes ao conceito de identidade, tendo em vista que nossa discussão passa pelo modo como a elite percebia a população negra e pobre. É impossível ou pelo menos simplista enquadrar o conceito de identidade em uma única definição e por isso discutir e refletir sobre “identidades” é sempre algo muito complexo da mesma maneira necessário.

Desse modo, a construção das “identidades” pode acontecer de diferentes formas, tendo como um de seus motores a interação, pois é através das relações estabelecidas com um grupo semelhante (compartilham da mesma cultura, religião e etc.) e também com aqueles que são diferentes que uma identidade pode ser construída. Não acreditamos que a identidade seja uma definição estagnada no tempo, mas sim que continua e sempre esteve em constante transformação, como aponta Stuart Hall (2006).⁶

⁶ A partir de Hall é possível identificar como a identidade foi e continua

Gomes nos ajuda a compreender esse processo:

Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais. Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. (GOMES, 2005, p. 42).

Compreendemos que as “identidades” podem ser fortalecidas através das relações estabelecidas com os sujeitos “semelhantes”, mas também não são fixas, pois a identidade pode ser mutável de acordo com as necessidades de cada sujeito ou grupo. Seu processo de construção é percebido em diferentes espaços, o próprio grupo familiar é um ambiente onde pode ser construído ou iniciado um processo de definição da identidade. Nesse sentido, a construção da identidade negra e de outras “identidades” não fogem desses pontos que tratamos acima, é preciso considerar que a construção, manutenção e rejeição de uma identidade faz parte de um jogo de poder, isso pode ser visto em várias situações e algumas delas estão relacionadas com a necessidade de sobrevivência dos sujeitos e das coletividades (GOMES, 2005).

sendo “modificada” durante as diferentes épocas, para o autor o próprio processo de reconhecimento se tornou inconstante e complexo. O que notamos é que a identidade possui uma característica inconstante, pois construímos nossas identidades através de um processo histórico e que em muitas vezes essa identidade não será a mesma sempre. Ver: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 7-104.

Nesse processo, nada é simples ou estável, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou até contraditórias. Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. (GOMES, 2005, p. 42-43).

Essa reflexão nos mostra como é impossível pensar as identidades sem levar em consideração as relações com o “outro” e que essas relações podem causar resistências, rejeição, exclusão e até mesmo o fortalecimento entre identidades. O interesse e a necessidade de sobrevivência demonstram a forma como determinado sujeito ou grupo age sobre a manutenção ou rejeição de uma identidade. Esse processo fica perceptível quando nos direcionamos para as hierarquizações que existiam dentro da sociedade cearense. Mas antes é importante exemplificar as hierarquizações dentro de uma sociedade, a análise de Eduardo França Paiva (2009) sobre os povos que habitaram as Minas Gerais no período colonial contribui para compreendermos esse processo.

Se alguém pensa que em todo esse período [...] todos formam a “população negra”, como se diz hoje, engana-se profundamente. Preto era preto, crioulo era crioulo, mulato era mulato, pardo era pardo, cabra era cabra, e não se misturam, muitas vezes. E tem mais, havia uma hierarquia [...] e quem é melhor que o outro? E, muitas vezes, ser melhor que o outro não estava ligado exclusivamente à cor da pele, se um era mais preto ou menos preto que outro. É claro que isso também contava, mas nem sempre era esse o critério para se distinguirem [...]

aqueles que tinham maior conhecimento sobre técnicas de construção, aqueles que tinham maior conhecimento sobre mineração se destacavam [...] estamos diante de uma sociedade que se conformou no viés da diferença. (PAIVA, 2009, p. 31-32 apud GOMES, 2021, p. 201).

As múltiplas identidades fazem parte dessa sociedade hierarquizada que não foi exclusividade de Minas Gerais.⁷ O debate sobre identidade passa pela importância dessas diferenciações, afirmar que as identidades não eram homogêneas como: “Preto era preto, crioulo era crioulo, mulato era mulato[...]” não significa dizer que sujeitos pertencentes a grupos diferentes não estabeleceram relações de apoio ou que não fizeram alianças. Paiva (2009) nos fornece a compreensão de que existiam múltiplas identidades e evidencia a diferença como elemento fundador de uma sociedade hierarquizada.

Refletir sobre identidade significa compreender que “[...] os elementos fundamentais das identidades dos sujeitos são, em nosso entendimento, constructos da orientação, das experiências e, portanto, da consciência histórica” (GOMES, 2021, p. 207). Nesse sentido, é primordial compreender que as populações que classificamos neste texto como negras e afrodescendentes compartilham de um processo de apagamento e exclusão do próprio direito à cidadania e da contribuição histórica na formação de nossa sociedade.

Para darmos conta dessa análise buscamos contextualizar como a camada rica percebia (identidade atribuída) a população afrodescendente dentro do processo de “desenvolvimento” de uma sociedade “civilizada”. O

⁷ A realidade exposta no texto de Eduardo França Paiva possibilita identificar hierarquizações que eram próprias da sociedade escravista e constatar que a sociedade brasileira vai sendo estruturada através da diferença, ver: PAIVA, Eduardo França. Povos das Minas no Século XVIII. **Cadernos da Escola do Legislativo**, Belo Horizonte, v. 11, n. 16, p. 23-55, n. 16, jan./jun. 2009.

antropólogo Kabengele Munanga (1994) nos ajuda a compreender o modo como a identidade se mostra presente nas relações entre sujeitos diferentes:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc. (MUNANGA, 1994, p. 17).

A criação e propagação de um discurso sobre os “outros” (diferentes) tem o propósito de tornar as características do diferente inadequadas. Para o grupo que possui os meios de criar e sustentar uma narrativa marginalizadora, essa ação é fundamental para a construção da sua própria identidade. Dessa forma, acreditamos ser possível analisar as relações entre a elite cearense e a população negra e pobre através das definições (*identidade autodefinida e identidade atribuída*) de Munanga (1994), uma vez que o olhar desses sujeitos nos direciona para uma melhor percepção dos grupos presentes nesse processo histórico. As contribuições do autor são importantes para refletirmos até que ponto existiu no Ceará tanto uma identidade criada pela camada intelectual, mais rica, como também uma identidade que é construída pela população negra e pobre em Fortaleza.

O negro na formação da identidade cearense: entre a miscigenação e a invisibilidade

Como afirmamos no início deste trabalho, foi criado pela elite intelectual, um imaginário da população cearense, a partir de uma ideia de pouca ou nenhuma participação da população negra na formação do Ceará.⁸ Esse problema é, ainda hoje, recorrente, mesmo com todas as pesquisas e livros disponíveis para nos aprofundarmos sobre a história da população afro-cearense.

Essa ideia de pouca presença negra no Ceará foi fundamentada nas produções do Instituto Histórico do Ceará (1887), por meio da difusão de uma narrativa, na qual a sociedade cearense representava o caminho que o Brasil deveria seguir, “sem negros”. A obra citada anteriormente “O Cearense Revelado: uma jornada via DNA desvenda nossa ancestralidade” (2020) demonstra uma certa continuidade dessa invisibilização da população negra e dos povos indígenas e representa o que classificamos como “problema de identidade”, além de escancarar seu caráter revisionista. Não pretendemos nos prolongar na análise sobre o livro, mas a própria necessidade de produzir uma narrativa sobre a origem do cearense exemplifica o discurso negacionista presente na obra.⁹ Nesse sentido, buscaremos refletir até que ponto a busca por definir a origem do “cearense” de fato representa um estudo complexo sobre essa identidade.

⁸ Ser intelectual nessa época estava relacionado a pertencer aos grupos mais abastados, pelo fato desses sujeitos possuírem condições financeiras para realizarem seus estudos, muitas vezes em outros estados ou na Europa. A educação para esses sujeitos era importante na difusão das suas ideias, no direcionamento do tipo de sociedade que idealizavam. Ver: FREIRE, C. D. S.; SILVA, A. P. B. R. D. O Instituto do Ceará e a intelectualidade cearense: Identidade regional, sociabilidade e escrita da história da abolição na província. Passagens: **Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, Rio de Janeiro, 10, n. 3, p. 440-463, ago./2018.

⁹ Negacionismo que foi satisfatoriamente denunciado no artigo “No Ceará não tem disso não? Negacionismo e povos indígenas e negros na formação do Ceará” de autoria de Edson Holanda Lima Barboza e Silvana Fernandes Mariz (2021).

É possível afirmar que há um processo de “Invenção do Ceará”, pela qual foi criada uma narrativa histórica que definiu quais sujeitos estavam presentes na formação da sociedade cearense. As reflexões de Valentin-Yves Mudimbe (2013) nos possibilitam problematizar de que forma foram construídas narrativas de invenção sobre determinado grupo, ou até mesmo um continente. A relação que procuramos demonstrar não tem a pretensão de afirmar ou deixar subentendido que essa “Invenção da África” é idêntica ao processo que acontece no Ceará, pois compreendemos que são contextos diferentes. No entanto, as contribuições de Mudimbe (2013) nos fornece mecanismos para analisarmos o discurso de “Invenção do Ceará” e como esse discurso é uma das características da própria colonização. Nesse sentido, as narrativas criadas pela elite cearense – na tentativa de construir uma história oficial sobre a formação do Ceará – mostram uma herança dessa experiência.

Mudimbe (2013) faz uma reflexão sobre a origem das palavras colonização e colonialismo. De acordo com ele, as palavras são uma derivação do termo “colere” que pode significar cultivar ou conceber, no entanto, as experiências proporcionadas pelo processo de colonização não representam os sentidos pacíficos que essas palavras colocam, uma vez que:

Pode, contudo, admitir-se que tanto os colonos (aqueles que estabelecem uma região), como os colonizadores (aqueles que exploram um território pelo domínio de uma maioria local), tenderam ambos a organizar e transformar zonas não europeias em construções fundamentalmente europeias. (MUDIMBE, 2013, p. 15).

O processo colonizador teve como marca a imposição de uma estrutura estranha aos grupos que já habitavam o Brasil, antes da invasão. A própria organização da sociedade portuguesa, que era extremamente hierarquizada, demonstra essa imposição de “construções fundamentalmente europeias”.

Tais favores, que podem ser lidos com o vagar que merecem na obra de Raymundo Faoro (1975) e de Vitorino Magalhães Godinho (1971), entre outros, fortaleceram aqui o sistema vigente em Portugal, realizando um perfeito transplante de ideologias de classificação social, técnicas jurídicas e administrativas de modo a tornar a colônia exatamente igual em estrutura à Metrópole. (DAMATTA, 1981, p. 64).

A colonização no território brasileiro também impôs esse processo de espelhamento da Europa. Na concepção da elite do país, era fundamental seguir os passos do continente “moderno”. Para esses sujeitos, uma nação desenvolvida deveria possuir determinadas características e essas discussões giraram em torno, também, dos grupos que integravam a sociedade brasileira.

Como acontece geralmente na maioria dos países colonizados, a elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX foi buscar em seus quadros de pensamento na ciência européia ocidental, tida como desenvolvida, para poder, não apenas teorizar e explicar a situação racial do seu país, mas também é sobretudo propor caminhos para a construção de sua nacionalidade, tida como problemática por causa da diversidade racial. (MUNANGA, 1999, p. 50).

A demonstração dessa preocupação com a construção de um país moderno é percebida nas diversas teorizações que a elite intelectual brasileira produziu. Intelectuais, como Nina Rodrigues (1862-1906), Oliveira Viana (1883-1951), Gilberto Freyre (1900-1987) e diversos outros que realizaram trabalhos com esse intuito.¹⁰ A questão racial brasileira era um

¹⁰ Esses sujeitos produziram diversas obras e são importantes para

problema, pois, para a maioria desses sujeitos, a superioridade branca era uma realidade.

Nina Rodrigues representa bem o chamado racismo científico, que tinha como uma de suas características estabelecer uma narrativa "científica" para explicar as diferenças entre as populações negras, os povos indígenas e a população branca, definindo essas diferenças como significado de inferioridade. Para esses intelectuais, a "superioridade" branca era demonstrada através da própria história. Em sua obra, "As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil", Rodrigues (1894) faz uma exposição de diversos autores para explicar a ideia do que ele acreditava representar a inferioridade dos negros e indígenas. Nesse sentido, para o médico maranhense existiam diferenças entre as raças e isso era demonstrado através de um processo "evolutivo", no qual os negros estariam atrasados, quando comparados aos brancos. No entanto, o autor acreditava que esses sujeitos não estavam apenas atrasados, mas quase que impossibilitados de alcançar o desenvolvimento da "evolução mental". (RODRIGUES, 1894). Em seu texto "Rediscutindo a mestiçagem" Munanga (1999) aponta algumas afirmações feitas pelo médico eugenista:

Nina disse, citando Spencer: a julgar por certos fatos, a mistura entre raças de homens muito dessemelhantes parece produzir um tipo mental sem valor, que não serve nem para o modo de viver da raça superior, nem para o da raça inferior, que não presta enfim para gênero algum de vida. (RODRIGUES, 1894, apud MUNANGA, 1999, p. 55).

compreendermos o pensamento da elite brasileira, no entanto, é preciso continuar repensando as suas produções, tendo em vista que seus trabalhos podem ser classificados como "Elaborações especulativas e ideológicas vestidas de cientificismo[...]" da época. (MUNANGA, 1999, p. 51)

Na visão desses intelectuais, os sujeitos que resultavam dessa “mistura” não possuíam valor. Com isso, uma sociedade na qual a maioria das pessoas fazia parte dos chamados “grupos inferiores” e dessa “mistura” estaria condenadas ao fracasso. Foram esses argumentos que embasaram a necessidade de repensar a composição da sociedade brasileira, no caso de Nina, existia uma condenação da “mistura de raças”, de modo que uma sociedade que possuísse essa característica dificilmente alcançaria o estágio satisfatório do desenvolvimento. Além disso, acreditava que a inferioridade era algo hereditário e, por isso, não era simples de mudar essa condição. (RODRIGUES,1894).

Entre os diversos intelectuais que teorizaram sobre o problema da mestiçagem e de uma população majoritariamente negra, Euclides da Cunha (1866-1909) também é considerado uma dessas figuras. Munanga (1999) nos possibilita compreender o posicionamento do escritor quando expressa que:

No pensamento de Euclides, o Brasil não pode ser considerado como um povo, uma nação, porque é etimologicamente indefinido por falta de tradições nacionais uniformes. (MUNANGA, 1999, p. 58).

Esse pensamento reflete a interpretação que a elite intelectual brasileira tinha sobre as possibilidades do país se tornar uma nação, era preciso uniformizar até mesmo as tradições, pois a diferença prejudicaria a sua unidade. Euclides acreditava que a miscigenação era um empecilho na construção de uma nação. (MUNANGA, 1999).

O interessante dessa discussão feita por Munanga (1999) sobre a teoria euclidiana é que havia no escritor o sentimento de que os sertanejos poderiam representar um caminho legítimo para a construção da nação. Essa visão de certa forma demonstra uma característica em comum com a questão cearense, pois para Euclides o “sertanejo” representaria uma figura menos “desviante”, uma vez que são

constituídos através da relação entre brancos e índios. ¹¹

Dentro das teorias racistas, é possível observar diferentes posicionamentos sobre a miscigenação, sujeitos que defendiam o processo de “mistura das raças” como uma forma de branqueamento e outros como Nina Rodrigues que condenavam a miscigenação por não conseguir apagar a inferioridade existente em negros e índios. Desse modo, as decisões referentes ao caminho que o Brasil deveria tomar não eram homogêneas, mas tinham algo em comum que era a necessidade de embranquecer a população brasileira. O médico João Batista Lacerda, na primeira década do século XX, não fugia dessa cartilha racista e acreditava que a miscigenação poderia levar ao apagamento da marca negra: “Graças a este procedimento de redução étnica, é lógico supor que, no espaço de um novo século, os mestiços desaparecerão do Brasil, fato que coincidirá com a extinção paralela da raça negra entre nós”. (LACERDA, 1911, apud, SCHWARCZ, 2011, p. 239). O que vemos em Lacerda é outra interpretação da miscigenação, pois seria através dela que seria alcançado o sonhado branqueamento.

Já na conclusão de suas ideias Lacerda afirma que: “A importação, em uma vasta escala, da raça negra ao Brasil, exerceu uma influência nefasta sobre o progresso deste país; ela retardou por muito tempo seu *desenvolvimento material*, e tornou difícil o emprego de suas imensas riquezas naturais. O caráter da população ressentiu-se dos defeitos e dos vícios da raça inferior importada”. (LACERDA, 1911, p. 242, grifos nossos). É possível notar que os discursos de branqueamento estavam diretamente ligados com as teorizações sobre os possíveis caminhos para o desenvolvimento. Apagar a presença negra significava regenerar o país dos seus vícios.

¹¹ A questão do Ceará tem relação com a visão de Euclides da Cunha por compartilharem a necessidade de exclusão do negro, pois seria um elemento perigoso na formação de uma sociedade. Como exposto no início deste trabalho com o mito de Iracema, em que a narrativa de formação da sociedade cearense foi baseada na ideia de que o Estado representaria um exemplo bem-sucedido de branqueamento da população, pois a sua composição teria acontecido através da relação entre índios e brancos.

Reflexões sobre o branqueamento no Ceará

As discussões referentes à composição da sociedade brasileira nos possibilitam refletir sobre a questão mais específica do Ceará, uma vez que as ações de exclusão da população negra, bem como de sua identidade, aconteceram em âmbito nacional. Mas, lembremos o fato disso não significar que esse processo ocorreu com as mesmas características em todo território. Isso porque, durante o processo de “construção” do Ceará, sua elite intelectual nutriu o desejo de tornar o estado um exemplo de “civilidade” e, para esse grupo, o exemplo mais nítido de civilização era a Europa.¹²

As narrativas criadas sobre os marginalizados foram baseadas nesse sentimento que a colonização criou e a elite transformou em algo também pertencente a ela. É esse processo que consideramos como fundador do discurso de apagamento da presença negra no Ceará. No entanto, não é a intenção desse ensaio afirmar que essa narrativa inicia-se com o processo de colonização, mas que ela faz parte e é herdada dessa experiência.

Buscamos, com as contribuições de Mudimbe (2013), novamente, fazer uma reflexão desse processo de invisibilização da população negra, patrocinado pela classe dirigente dessa região. Sobre o processo de invenção:

Esta estrutura também indica claramente a metamorfose prevista e projetada com um grande custo intelectual, por textos ideológicos e teóricos, que desde o final do século XIX até a década de 1950 propuseram programas para “regenerar” o espaço africano e os seus habitantes. (MUDIMBE, 2013, p. 16).

¹² Esse sentimento de seguir os passos da Europa não era exclusivo do Ceará, tendo em vista que estava presente no discurso intelectual nacional.

O discurso de invisibilização sobre a presença negra no Ceará esteve diretamente relacionado ao desejo de desenvolvimento que a elite cearense tinha de tornar o Estado um espelho da “civilização” europeia. A intenção demonstrada através dos discursos e das ações era de “regenerar” o Estado. Essa regeneração era tanto dos espaços como também das pessoas. As medidas de reformas e “aformoseamento” são um exemplo dessa pretensão. Dessa forma, segundo Sebastião Rogério Ponte:

A regeneração das praças, portanto, vai além do mero aformoseamento: facilitava a circulação e determinava regras de convívio e utilização do espaço público(...). (PONTE, 2014, p. 42).

Regenerar a sociedade significava não só tornar os espaços públicos parecidos com os dos países europeus, mas também criar formas de controlar a população e impor costumes “civilizados”. É nesse ponto que a elite cearense partilha das mesmas concepções do discurso nacional eugenista, pois a relação se encontra na Europa como objetivo a ser alcançado.

Uma demonstração de que a presença da população negra preocupava a elite cearense se mostra presente no trabalho de Paulo Henrique Martins (2012). A fala exposta pelo autor é do chefe de polícia Benjamin Franklin Oliveira de Melo, responsável pela chefia de polícia da província do Ceará. O discurso do chefe de polícia, localizado no final do século XIX, é uma reação à vinda de sujeitos escravizados fugidos para Fortaleza, com a abolição da escravidão no Ceará houve um fluxo de pessoas que buscavam obter sua liberdade, um exemplo é o caso de Raymunda que fugiu da província do Maranhão em direção a Fortaleza.¹³ A reação

¹³ Relato de sobre Raymunda disponível na dissertação **Escravidão, Abolição e Pós-Abolição no Ceará**: sobre histórias, memórias e narrativas dos últimos escravos e seus descendentes no Sertão cearense, de Paulo Henrique de Souza Martins (MARTINS, 2012).

sobre essas fugas demonstra uma certa preocupação sobre quem eram as pessoas que habitavam a província e um certo cuidado para que o Ceará não viesse a se tornar o que o chefe de polícia classificou como um “valhacouto de escravos fugidos”. (MARTINS, 2012, p. 36). Além disso, a fala do chefe de polícia deixa explícita a forma como a classe dirigente compreendia a população negra, como pessoas indesejadas (identidades atribuídas).

Considerações finais

Ressaltamos que este ensaio faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento. Além disso, estão no horizonte deste trabalho a análise das produções realizadas pelo Instituto Histórico do Ceará (1887) e as narrativas da elite intelectual cearense em geral e na produção dos discursos que excluíram a contribuição da população afro-cearense do processo de construção do Ceará.

Outra ambição de nossas reflexões é conseguir discutir não só a identidade atribuída à população negra, mas também a identidade autodefinida construída pela população negra, como forma de organização em uma sociedade que objetiva seu apagamento.

Acreditamos que as identidades dessa população que vivia no estado do Ceará estavam presentes nas relações de trabalho, nas irmandades, nos arranjos familiares e até mesmo, de uma forma estratégica, na forma como a elite cearense definia esses sujeitos, tendo em vista as definições de identidade mencionadas.

A necessidade das discussões sobre a invisibilização da população negra cearense é reforçada quando nos deparamos com a narrativa do “Ceará nórdico”, pois isso demonstra que ainda precisamos caminhar muito na superação desse complexo de identidade. As tentativas de criar uma narrativa que procura as “origens” do cearense nos possibilita compreender que há uma invisibilização da contribuição da população negra e de sua identidade em nosso Estado que esteve e ainda está em curso em um

momento de afirmação política dessas populações.

Contextualizar e mostrar as ações da elite intelectual de Fortaleza dentro do período proposto por este artigo serviu para uma compreensão de como essa busca por uma “origem” que não seja negra faz parte de um processo histórico duradouro no qual tem seu “início” na construção do “outro”, daquele que não pode fazer parte da sociedade. Desse modo, foi através da construção de uma identidade atribuída que essa elite definiu a população pobre e negra como “incivilizada”, “bárbara”, “populacho” e “viciosos”, sujeitos que deveriam ser controlados.

Portanto, esse trabalho também tem sua importância fundamentada na tentativa de servir como ferramenta para desconstrução de um discurso ainda presente em nossa sociedade que é o da “origem do cearense”, sem ter como objetivo realizar um levantamento e definir de maneira fechada o que seria essa “origem”, mas fazer reflexões sobre a exclusão dos sujeitos afrodescendentes daquilo que é definido como Ceará. Acreditamos que ainda é preciso avançar em medidas que possibilitem o rompimento total com essa invisibilização da população negra na história do Ceará.

A aplicação da lei 10.639 pode ser considerada um dos passos importantes para alcançar esse objetivo. No entanto, é preciso que consigamos dar conta das especificidades que existem no Estado, principalmente desse discurso invisibilizador. Nesse sentido, as discussões realizadas neste trabalho não tiveram como foco o direcionamento de ações que rompam com esse apagamento, porém, ressaltamos a importância da lei citada e deixamos abertas as possibilidades para construirmos ferramentas de combate a esse discurso oficial. E, dessa forma, denunciaremos de que maneira ocorreu esse processo de invisibilização.

Construir um debate positivo sobre a contribuição da população negra e de sua identidade é de extrema importância no combate aos discursos de que “não há negro no Ceará”, “nórdicos e indígenas constituem a origem do cearense” e que “a população negra do Ceará ‘sumiu’ depois

da abolição”. Uma das formas de desconstruir esses discursos é buscando visualizar esse processo histórico, mostrando em que situações ele se apresenta, seja em obras literárias ou em pesquisas que buscam a suposta “origem”.

Referências

- ALENCAR, José de. **Iracema**. São Paulo: Ftd, 2011. 126 p.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- BARBOZA, Edson Holanda Lima; MARIZ, Silviana Fernandes. No Ceará não tem disso não? Negacionismos e povos indígenas e negros na formação social do Ceará. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 42, n. 87, p. 111-134, ago. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-07>.
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão**. Coleção para todos. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação – 2005.
- GOMES, Arilson dos Santos. Escravidão e Pós-Abolição no Ceará: memórias e trajetórias das populações libertas na cidade de Redenção. **Revista Crítica Histórica**, Ano XII, n.23, p. 189-221, 2021. <https://doi.org/10.28998/rchv12n23.2021.0009>
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MARTINS, Paulo Henrique de Souza. **Escravidão, Abolição e Pós-Abolição no Ceará: sobre histórias, memórias e narrativas dos últimos escravos e seus descendentes no Sertão cearense**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- _____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões**

sobre os discursos anti-racistas no Brasil. **Resgate: Revista de Cultura**, Campinas, n. 6, p. 17-24, 1996.

MUDIMBE, Y. V. **A invenção da África**: Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento. Disponível em:

NOVAES, Silvia Caiuby. **Jogo de espelhos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993. 263 p.

PONTE, Sebastião Rogério. **Fortaleza belle époque**: reforma urbana e controle social 1860 – 1930. 5. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2014. 224 p.

PAIVA, Eduardo França. Povos das Minas no Século XVIII. **Cadernos da Escola do Legislativo**, Belo Horizonte, v. 11, n.16, p. 23-55, n. 16, jan./jun. 2009.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1894. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bd000060.pdf>

SCHWARCZ. Lilia Moritz. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 225-242, jan./mar. 2011.

SANTOS, Luís Sérgio. **O Cearense Revelado**: uma jornada via DNA desvenda nossa ancestralidade. Fortaleza: Instituto Myra Eliane, 2020.

SOUSA, Antonio Vilamarque Carnaúba de. **Da "Negrada Negada" a Negritude Fragmentada**: o movimento negro e os discursos identitários sobre o negro no Ceará (1982-1995). 2006. 191 f. Dissertação (Mestrado) - História Social, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

EXU, CIRCULARIDADE, ALACRIDADE E ENCRUZILHADA ANCESTRAL, COMO PRESSUPOSTOS A UM TRABALHO FILOSÓFICO AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO*

*Emílio dos Santos Fernandes Júnior**
Francisco Vítor Macêdo Pereira****

Introdução

Ao longo dos anos, percebemos que ainda se fala muito pouco de Filosofia Africana e Afro-brasileira nas universidades brasileiras. Esta política de epistemicídio e de apagamento da presença, da cultura e dos referenciais filosóficos afrorreferenciados corrobora a prática ocidental de hegemonia do pensamento racional: logocêntrico, universalista, racista e de sistemática exclusão do cultivo e da expressão de *outras formas de pensar, ser, sentir e atuar, no mundo.*

* Em homenagem à Professora Doutora Jacqueline da Silva Costa.

** Mestrando Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Endereço Institucional: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Campus da Liberdade. Avenida da Abolição, nº 03 - Centro CEP.: 62.790-000 Redenção/ CE – Brasil. Tel: +55 (85) 99857.8928. E-mail: chete.one16@gmail.com

*** Professor de Filosofia do Instituto de Humanidades e Permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Endereço institucional: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Campus da Liberdade. Avenida da Abolição, nº 03 – Centro CEP.: 62.790-000 Redenção/ CE – Brasil. Tel: +55 (85) 99746.9662. E-mail: vitor@unilab.edu.br

A negação do sentido atual da Filosofia e do pensamento afroperspectivados, na sociedade brasileira, se dá como evidência incontestável do racismo anti-negro, epistêmico e religioso, contra as matrizes e as presenças africanas de formação do povo e da sociedade brasileiros. A contrassenso disso, a Filosofia da Ancestralidade Africana e Afro-brasileira afirma-se como uma filosofia de resistência, humanização, encantamento e rompimento com todos os expedientes de dominação epistemológica, exclusão cognitiva e exceção axiológica das diferenças, pelos quais ainda hoje pretendam a inferiorização e a marginalização de existências e produções humanas contrárias ao roteiro de dominação branco-ocidental.

Trata-se, por isso, de uma Filosofia que preserva a sabedoria dos/as mais velhos/as e que guarda os segredos os quais foram/são/serão ensinados e repassados às novas gerações de afrodescendentes: como método comunitário e liminar de iniciação e educação africana. Nesse sentido, a Filosofia da Ancestralidade se torna uma chave fundamental de acesso às raízes da sagacidade, da circularidade e da alacridade africanas: como fontes e formas legítimas de se pensar e de se atuar a consciência africana e dos afrodescendentes do continente e da diáspora. Situa-se como uma filosofia que se utiliza de Exu – qual ferramenta simbólica e teórica – acerca da compreensão das possibilidades filosóficas na Encruzilhada: como lugar histórico e cultural de referenciais à reflexão e à atuação ética, estética, política e ontológica das matrizes africanas e afro-brasileiras, em nosso tempo presente.

Para este trabalho, analisaremos, então, a ideia de uma Filosofia da Ancestralidade, como filosofia que se vale de Exu como ferramenta teórica – ou como símbolo – para expressar conscientemente o entrecruzamento das experiências históricas e culturais das diferentes contribuições que fundamentam a Filosofia Africana e Afro-brasileira, notadamente a partir da visão de Eduardo Oliveira (2007; 2012), de Marie Dravet (2015), de Reginaldo Prandi (2010), entre outros/as autores/as. Trazer essa discussão, a partir de

referenciais filosóficos afrorreferenciados e pluriversais, permite-nos melhor entender as raízes, a vitalidade e a resistência dos pensamentos e cosmopercepções africanos: a partir da prática ritual de seus encantamentos *como gnose*, da alacridade de suas celebrações *como modos e comportamentos de vida*, da educação de sua tradição oral *como pedagogia comunitária* e dos seus saberes circulares e ancestrais como dimensão ético-política de realização solidária da humanidade.

A Filosofia de Exu e da Ancestralidade está ligada, assim, à circularidade ancestral e à alacridade – para a abertura da comunicação e do encantamento vital dos saberes africanos e afro-brasileiros no mundo. Esses saberes devem ser supinamente vistos como algo presente na Encruzilhada histórico-cultural africana e afrodiáspórica no Brasil. A Ancestralidade, aqui, deve ser percebida como uma categoria analítica que, ao princípio – e novamente ao fim –, se alimenta da experiência de africanos/as e afrodescendentes no mundo. Ela fala do nosso lugar de pertencimento histórico e cultural – sobre quem somos, de onde viemos – e o que podemos fazer de nossas próprias vidas no tempo presente.

Exu é o princípio dinâmico da circularidade e do ímpeto indestrutível da disposição vital africana e afrodiáspórica no mundo, predominantemente presente na cultura iorubá e disseminado, entre muitas formas, representações, manifestações e corporeidades, na cultura brasileira de matrizes e religiosidades africanas. Ele é entendido como o primeiro Orixá do panteão iorubano, Deus da comunicação, da ordem, do movimento do caos à criação, dos corpos em deslocamento e interação incessante, das trocas de todos os tipos no espaço, do ímpeto à inauguração de todas as coisas, do pensamento rápido e infalível, da disciplina, da paciência, da palavra afiada e certa, da irreverência, do prazer e da alegria.

Exu, Ele mesmo, é um corpo dinâmico, cosmopolita, responsável pela deflagração e recepção de todos os processos vitais, e de todas as trocas sensoriais e simbólicas,

impulsionando tudo o que existe – estrepitosamente – ao movimento e à transformação constantes. É a divindade que fala todas as línguas, que conhece todas as culturas, que tudo aprende, que come de todas as comidas, bebe de todas as bebidas, abrindo e fechando todos os ciclos e caminhos. Daí a sua relação e a de seu culto à circularidade e à alacridade: como alimentos e motores primordiais da humanidade. Exu é Aquele que, com o corpo em movimento, despacha os espaços e as ruas para que os caminhos sejam suaves, tranquilos, de disciplina, (com)fusão, convergência/divergência e constante expansão civilizacional.

Despachar, aqui, não consiste em *mandar ir embora*, mas em atender, abrir o convite, dispor-se ao serviço, receber e proteger – nos deslocamentos, nos encontros e nos espaços – os bons transeuntes: aqueles/as que, respeitosamente, sabem entrar e sabem sair de qualquer lugar e situação e que, aonde vão e vêm levam e trazem consigo conhecimentos e oferendas de vida. Por isso, Exu é entendido como o Orixá mais próximo à humanidade, o mais humano do panteão iorubano. Na dialética de vir ao mundo, de *viramundo*, na conexão incessante entre o Orum e o Ayê, Ele é o Orixá *mais próximo*, o *Compadre* que se liga à brincadeira, às rodas de festejos, de comércio, de trocas, de cortejos, aos enamoramentos, às inspirações e às transformações sem termos. Exu é um Orixá brincalhão, que gosta de festa, de trazer alegria, de comer, de beber, de seduzir, de nos envolver nos sentimentos que cultivamos e compartilhamos uns com os outros, e de nos proteger contra todas as investidas do mal e da desonestidade.

Dialogando com Exu e a Filosofia da Ancestralidade – concepção do procedimento

A principal metodologia empregada para a feitura do presente trabalho é a da pesquisa bibliográfica, com embasamento teórico em livros, dissertações e artigos científicos. Segundo Antônio Carlos Gil (1999, p. 50),

a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Além disso, para melhor descrição e compreensão de nossa questão – que é de cunho teórico-filosófico –, utilizamo-nos subsidiariamente da pesquisa descritiva. Segundo Gil (2002, p.41),

as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a exposição das características de determinada realidade ou fenômeno sob estudo ou, então, o estabelecimento de relações entre suas variáveis.

Interessam-nos, na conformação desse escopo, as descrições acerca da circularidade e da alacridade em torno da compreensão filosófica da Ancestralidade Africana e Afro-brasileira, cujo agenciador e impulsionador não é ninguém menos do que Exu. Perguntamo-nos, ao mesmo tempo, como os atributos exusíacos de complexidade, sagacidade, corporeidade, versatilidade e dinamicidade se prestam às condições de possibilidade ética, estética, política e ontológica da Filosofia da Ancestralidade: tal qual prática gnóstica, ritual e sapiencial de encantamento, humanização, cidadania e práticas antirracistas – na Encruzilhada civilizacional africana e afrodiaspórica no Brasil.

Para uma melhor leitura desse problema, utilizamo-nos ainda da pesquisa explicativa. Novamente, de acordo com Gil (1999), “a pesquisa explicativa tem como objetivo básico a identificação dos fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de um fenômeno”. Isso ocorre, porque nos interessa explicar as causas e as consequências éticas e epistemológicas – do racismo antinegro e antiafricano – sobre as bases de manutenção eurocêntrica das atuais premissas e pressupostos para o exercício da Filosofia e de seu ensino no Brasil.

Por tudo isso, a disposição desse estudo oferta-se ao

corolário de descolonização do pensamento e da prática acerca do Ensino de Filosofia – da ontologia, da ética, da estética e da política – no Brasil. Interessa-nos, na Encruzilhada africana e afrodiaspórica, para além dos paradigmas cristãos e eurocêtricos, a superação de preconceitos, violências, deturpações, apropriações e racismos epistêmicos – os quais engolfam o currículo de Filosofia no Brasil em alienação, elitismo acadêmico e profunda injustiça cognitiva. Pensa-se, assim, em conferir alternativas epistemológicas e temáticas aos/às professores/as e estudantes de Filosofia no Brasil.

Na cultura das tradições religiosas de matriz africana e afro-brasileira, existe um provérbio que diz que, *sem Exu, não se faz nada*; que, sem Ele, nada começa e tudo permanece no caos e na indefinição. Isso porque, Ele é a força motriz e inaugural de tudo aquilo e de todo aquele que *vem a ser* – ou que ainda, *mesmo não sendo*, não *deixa de ser*: provendo a transmutação, o transporte, a passagem, a comunicação e a iniciação *do que vem secretamente do mundo dos Orixás* – dos Ancestrais e dos Defuntos – para o *mundo dos vivos*; assumindo, entre os seres humanos, entranhadamente aos seus sentidos materiais, uma forma corporal e mutável, mas que mantém em si o seu princípio imutável.

Estando ligado ao mesmo tempo ao ar e à água, mas também a terra e ao fogo, Exu simboliza a energia do princípio, da ligação e da reciprocidade entre todas as coisas e todos os seres, e por isso, Ele se torna – para as tradições de saberes afrorreferenciados – um princípio ou um paradigma filosófico inaugural à própria condição do *ser-no-mundo*¹. Exu é “sempre presente, pois o culto de cada um dos

¹ O ser-no-mundo confere, aqui, a dimensão precisa e auto-perceptiva do ser-aí (*Dasein*): que, de acordo com Heidegger (2005), se lança, se joga conscientemente à experiência da realização histórica de si mesmo. Na ontologia heideggeriana, que não entende o ser humano nem como um organismo deterministicamente natural, neutro e separado do mundo nem como um constructo social, mas como um ser que habita e convive no (e com o) mundo, Exu pode ser faticamente entendido como a disposição de indefinidamente arrojarse e realizar-se - tal como fecundo projeto humano

Orixás depende de seu papel de mensageiro. Sem ele, Orixás e humanos não podem se comunicar”. (PRANDI,2010, p. 20). Por sua proximidade, amor à humanidade e à sua criação, interessa-nos, pois, saber sempre mais sobre quem é Exu.

Quem é Exu?

Na mitologia dos Orixás, compreendemos que Exu é – de todos – o mais curioso, o que mais gosta e se dedica a aprender. É muito astucioso, brincalhão, humilde, pobre, simpático, criativo, comunicativo, respeitoso e sempre traz alegria, resposta e decisão prática para os problemas do seu povo. Explanando-nos, um pouco, nessa mitologia exusíaca, trazemos o Professor Reginaldo Prandi (2010):

Exu não tinha riqueza, não tinha fazenda, não tinha rio, não tinha profissão nem artes nem missão. Exu vagabundeava pelo mundo sem paradeiro. Então um dia, Exu passou a ir à casa de Oxalá. Ia à casa de Oxalá todos os dias. Na casa de Oxalá, Exu se distraía, vendo o velho fabricando os seres humanos. Muitos e muitos também vinham visitar Oxalá, mas ali ficavam pouco, quatro dias, oito dias, e nada aprendiam. Traziam oferendas, viam o velho orixá, apreciavam a sua obra e partiam. Exu ficou na casa de Oxalá dezesseis anos. Exu prestava muita atenção na modelagem, e aprendeu como Oxalá fabricava as mãos, os pés, a boca, os olhos, o pênis dos homens, as mãos, os pés, a boca, os olhos, a vagina das mulheres. Durante dezesseis anos ali, ele ficou ajudando o velho orixá. Exu não perguntava. Exu observava. Exu prestava atenção. Exu aprendeu tudo. (PRANDI, 2010, p. 40).

envolto em sua própria mundanidade, vindo a existir e renovar-se continuamente na circularidade do mundo.

Exu é, portanto, o Orixá que tudo aprende e que, por isso, tudo pode ensinar e comunicar à humanidade. Sem a comunicação e a dedicada disciplina de Exu, o mundo entra em desordem e confusão, e sem o que Ele leva e o que Ele traz – de um mundo ao outro – já não se faz nem se sabe mais nada. Afinal de contas, Exu é o que abre todos os caminhos, leva e traz todas as mensagens ao grande Criador Oxalá e aos demais Orixás. Obviamente que, ao se pensar toda essa vital importância de Exu, não se desdenha da importância dos outros Orixás. Segundo Soares (2008, p. 39):

Falar que Exu é o principal não significa aqui subestimar a importância dos demais Orixás, mas sim confirmar a necessidade que temos dele para a realização do culto a todos os Orixás, já que é ele que leva e traz todas as mensagens e todos os ebós, sendo o intérprete do Orun no Ayè, e vice-versa. No oráculo, é ele quem responde quando a Mãe ou o Pai-de-Santo consulta os búzios, além do papel que desempenha na regência do cosmos. Na visão dos iorubanos, ele é parte individual e energia vital de cada ser, sendo – como *Olodumaré* – parte constituinte de tudo o que há no Orun e no Ayè. Cabe a Exu levar as oferendas dos humanos aos Orixás.

Dizem as lendas que Exu fala todas as línguas, conhece todos os caminhos, come todas as comidas e bebe todas as bebidas. Ele é o primeiro, em toda festa, em toda celebração e em toda comemoração, a beber e a comer, a fim de poder levar as mensagens a serem entregues aos outros Orixás. Se Exu não come nem bebe antes, a oferenda simplesmente não é entregue. Todos dependem dele, enquanto ser intermediário, devorador e restituidor de força.

Exu, ao nascer, já tem fome. Exige de sua mãe que lhe dê comida. Ele come assim todos os peixes, todos os preás, todos os pássaros e todos os animais da terra.

Depois que termina de comer todos os seres vivos da terra, do mar e do ar, diz para sua mãe que terá de comê-la, porque ainda está com fome. E sua mãe, sempre solícita em dar alimento ao filho, lhe responde que coma. Exu devora então a própria mãe. Quando ele diz a seu pai que também terá de comê-lo, porque ainda está com fome, o pai o persegue e, com sua espada, o divide em duzentos pedaços, espalhando-os sobre a terra. Mas, do último pedaço que restou, Exu ergue-se novamente inteiro e volta a correr; novamente o pai o persegue e o divide em duzentos pedaços e, assim, nove vezes sucessivas, até que todos os recantos do mundo estejam povoados por pedaços de Exu, que se tornam novos Exus. Não sabendo mais o que fazer, seu pai vai procurar Orumilá (o detentor do oráculo de Ifá) e este lhe ensina que volte a terra, chame pelo filho dividido e lhe peça o que quiser. Exu, explica Orumilá, haverá de ser a força que realizará sobre a terra todas as necessidades de seu pai. E assim, quando o pai pede que lhe devolva sua mãe e os seres que comera, Exu obedece e vomita tudo: peixes, preás, pássaros, animais e a própria mãe. Assim fazendo, ele devolve a vida, mas também entrega aos seres o seu próprio sopro. E os seres passam a ser animados com a força de Exu, uma força dinâmica e viva: o princípio animador da existência, oriundo da união das forças fecundas do ar (Oxalá, o pai) e geradoras da água (Oduduá, a mãe). (DRAVET, 2015, p. 18).

Exu sempre foi assim: o grande reprodutor e animador da vida. Responsável pelas coisas alegres no Ayé, ele canta, pula, dança, grita e rodopia. Nas festas dos Orixás, os

tambores, os cânticos e a alegria são iniciados e promovidos por Exu, que também é um mestre de cerimônias. Um dia, os Orixás pediram que Exu parasse com todo o barulho que fazia, porque a terra estava agitada demais. Exu, então, se calou. No entanto, depois disso, tudo se apagou, pois já não existiam mais tambores nem sorrisos, tampouco conversas, encontros amorosos e muito menos alegria. Isso tudo porque a solicitação dos Orixás para que se calasse deixou Exu muito triste e ofendido. Os Orixás, vendo, então, o erro cometido contra Exu, sem que as pessoas os procurassem mais para resolver as suas questões e oferecem-lhes presentes, decidiram pedir – a Exu – que voltasse a terra, e que continuasse animando a tudo e a todos com a sua algazarra e a sua estripulia.

Exu aceitou, sob a condição de que doravante passasse a assumir o cargo de mestre de todos os festejos, cerimônias e comemorações, devendo ser a Ele a entoação dos primeiros cânticos, as primeiras homenagens e ofertas. Desse modo, Ele traz vida e axé para animar a todos os que buscam pelos Orixás e pelas forças da natureza. É importante lembrar que, nos dias de hoje, são os ogãs² os responsáveis pelas cantigas sagradas e pelas batidas de tambor ou batuque sob a maestria de Exu. Todos os ogãs têm a Exu como seu Compadre e Comandante, e são pessoas muito respeitadas dentro do terreiro ou da casa de culto de matriz africana.

Exu é, pois, a divindade que promove a deflagração da força vital, a distribuição do axé. Ele cospe e devolve, multiplicadas vezes, tudo o que lhe é oferecido, empreendendo a circulação do amor, da sexualidade, da fertilidade, da festividade, da vida e da força que desestabiliza

² Do iorubá (pessoa superior, com influência), do jejeogã (chefe, dirigente), Ogã é o nome genérico para diversas funções masculinas de comando nos cultos religiosos de tradição africana no Brasil. No Candomblé, o Ogã é o sacerdote que permanece desperto durante todos os trabalhos, não entrando em transe, mas ainda assim recebendo toda a intuição espiritual, e conduzindo, sob o comando de Exu, o toque sagrado dos tambores ancestrais

o mal, que estanca a doença e que fecha as portas para todo o perigo. Ele é o filho muito mais que querido de todos os Orixás, partícipe da criação da vida e presente nos princípios iniciais, opostos e complementares, entre o masculino e o feminino, que a tudo inauguram, como bem explica a Professora Florence Marie Dravet (2015):

Exu é o primeiro ser criado. Ele é filho do pai e da mãe, dos princípios universais masculino e feminino. Mas esses princípios universais – o mar e o ar, Olodumare e Ododua, Oxalá e Iemanjá, e assim por diante, de acordo com a concepção – já estão no mundo mesmo antes de haver o mundo. São, por isso mesmo, princípios. Já Exu, é filho. É o elemento gerado. O terceiro que possui em si a síntese inicial dos dois princípios universais, derivado tanto do masculino quanto do feminino. (DRAVET, 2015, p. 18-19).

Como totem civilizacional, como símbolo vital de criação, fertilidade, síntese, expansão, ímpeto e virilidade, Exu penetra e fecunda, infundindo a vida no útero da terra, sempre com a intenção de gerar novos/as filhos/as, circulando e eternizando-se no mundo. (PRANDI, 2010, p. 34). A fim de melhor compreendermos esse assentamento de Exu na circularidade e na alacridade da condição humana – e em sua liminaridade inicial –, utilizamo-nos do trecho do poema *Padê, de Exu Libertador*, de Abdias Nascimento (1983), que nos diz assim:

Exu, Tu que és o Senhor dos caminhos da libertação do teu povo, sabes daqueles que empunharam teus ferros em brasa contra a injustiça e a opressão: Zumbi, Luiza Mahin, Luiz Gama, Cosme Isidoro, João Cândido. Sabes que em cada coração de negro há um quilombo pulsando, em cada barraco outras

Palmares crepitam os fogos de Xangô,
iluminando nossa luta atual e passada.
(NASCIMENTO, 1983, p. 35).

Exu é o Deus negro africano da resistência e da superação de todas as adversidades. Não existem adversários à altura de Exu, à exceção da morte. Ele é o herói civilizador originário do povo ioruba. Ele simboliza a vida, a força divina transmutada em decisão e ação, a esfera em movimento ininterrupto, o equilíbrio mantido, a resistência e a luta contra as injustiças todas infligidas à população negra africana e afrodiaspórica. Exu, portanto, é aquele que abre os caminhos, que vai à frente, fura e rompe impetuosamente o que separa a vida de seu início ou impede a renovação no mundo. Contra o colapso advindo da injustiça e da opressão racista, Exu é a certeza da superação e da vitória do quilombo e da favela contra o opressor branco.

Ele é Aquele que, vicejante, traz o conhecimento que se alinha às mudanças e às transformações necessárias, a fim de que a vida permaneça e se renove. Adversário dos enganadores e dos aproveitadores de ocasião, dos desonestos que não cumprem com as suas promessas, sem Exu nada se move, prospera nem se reproduz. Sem Exu, o ser humano perde a sua voz, tropeça em suas palavras, as suas ideias e a sua fala se embaralham e perdem a força, o corpo se torna apático e sem resistência. Sem Exu, não se entra nem se sai de situação alguma, e tudo se torna estéril.

Como distopia ontológica de sua própria complexidade e circularidade ancestral – para a abertura da comunicação e do encantamento a propósito das negritudes e das africanidades contra todas as vilezas da colonialidade –, *malandramente* Exu nos possibilita, *como quem ginga, como quem gira, já rodou e viu o mundo inteiro*, afirmar o *ser* como *não-ser* e o *não-ser* como *ser*, e nos ajuda a empretecer distintamente a realidade e as suas potências contra o embotamento claro da razão. Em oposição à horrenda colonização dos corpos, das mentes e dos espíritos, que nos converte em caricaturas da burguesia e da branquitude, Exu

vem confundir – sedutora, assustadoramente – no entrecruzamento complexo e extremamente injusto de nossa sociedade, *a boa metafísica de todas as origens e de todos os costumes*. Ele vem subverter os preceitos de todas as certezas e moralidades do racismo ocidental. Com as cusparadas do seu *marafó*, com as baforadas do seu charuto – em meio à diversidade *de tudo o que engole e de tudo o que devolve, de tudo o que diz e de tudo o que escuta, entre tudo o que leva e tudo o que traz* – o Senhor das Encruzas desfaz todas as certezas, debocha de todas as autoridades: as quais, invariavelmente, têm produzido a morte, o racismo, a distensão e a separação entre nós.

Exu e o trabalho filosófico com a Ancestralidade na Encruzilhada

A Ancestralidade é uma categoria fundamental para se pensar e atuar a cultura africana e afro-brasileira. Ela abrange todas as gerações de pessoas afrodescendentes, a difusão de sua história e de sua sociabilidade, a natureza e o território onde todas elas moraram, se encontraram e se encantaram; além de tudo o que construíram e aprenderam, e o que compartilharam e significaram durante o tempo em que aí estiveram (PEREIRA, 2019, p. 02). A Ancestralidade apresenta-se, portanto, no próprio território – sobre o qual se oferecem os intercâmbios de conhecimento, assentam-se as experiências de inclusão na memória e abre-se a diversidade entre os muitos sentidos e caminhos das diásporas negro-africanas, dentro e fora do continente. Como salienta Eduardo David de Oliveira (2012):

A Ancestralidade é um território sobre o qual se dão as trocas de experiências: sígnicas, materiais, linguísticas etc. O fundamento dessa sociabilidade é a ética, daí a Ancestralidade ser também uma categoria de inclusão, porque ela, por definição, é receptadora. Ela é o mar primordial onde estão as alteridades em relação umas às

outras. A inclusão é um espaço difuso onde se alojam a diversidade e a memória. A inclusão ancora-se aí na experiência negro-africana em solo brasileiro. (OLIVEIRA, 2012, p. 40).

O Professor Eduardo David de Oliveira (2007; 2012) é um dos herdeiros e o pioneiro das formulações da Filosofia da Ancestralidade e do Encantamento no Brasil. O propósito da discussão de Oliveira é justamente compreender a Filosofia da Ancestralidade – como uma filosofia africana – em sua origem afrodiaspórica e afrorreferenciada: para o redimensionamento crítico das ideias, para a descolonização epistêmica, ética, estética e política da produção dos conhecimentos e das estruturas sociais, e para a sua discussão além dos referenciais de bases racistas, injustas e violentas contra a população negra, os seus modos e comportamentos de vida.

Em sua empreitada descolonial e antirracista, a Filosofia da Ancestralidade – assentada na dimensão do círculo e da alacridade de Exu – restaura uma escuta sensível com os desprezados da sociedade, e lhes potencializa uma autêntica Ética do Cuidado. Essa Ética do Cuidado reinventa-se igualmente na sagacidade e na oralidade de Exu: como uma resistência criativa, artística, aberta a todas as experiências, solidária e popular. Oriunda do Encantamento, essa Ética – de que nos fala o Professor Eduardo Oliveira (2012) – nos encoraja, a partir da Encruzilhada, a (re)assumir o território da Ancestralidade, inspirando-nos à fortaleza de nosso (re)encontro e (re)conhecimento com o mar primordial – de onde foi gerada a alteridade negro-africana e onde todas as alteridades se dão umas às outras. No entrecruzamento dos corpos – de uns com os outros –, junto ao axé que vem da terra, que vem do mar, que vem da natureza, nos ligamos assim aos Ancestrais: na complexidade de nossas origens e de nossa formação. Nesse sentido, a Ética do Cuidado e do Bem-viver refunde-se na possibilidade prática de nova socialização, de solidariedade e de celebração dos modos de

vida e comportamentos tradicionais africanos.

Na enunciação disso, é o Encantamento de Exu que inicialmente instaura a experiência transformadora do sujeito consigo mesmo, de sua relação com a natureza, com o coletivo e com a sociedade. A Filosofia da Ancestralidade pode igualmente ser entendida, nesse sentido, como a disposição ética, estética, política e epistemológica de se realizar a humanidade no chão diaspórico da Encruzilhada intercultural brasileira, à qual convergem filosofias e saberes autóctones, originários dos povos indígenas, latino-americanos, e dos povos africanos: trazidos para cá e agenciados por ninguém menos do que Exu. Afinal, Ele é o Embaixador da Ancestralidade Africana em solo brasileiro, foi Ele o responsável no Orun pelo deslocamento civilizacional transatlântico e pelo assentamento da presença negra no Brasil.

Do que disso se segue, esta é uma Filosofia que se encontra e lautamente se alimenta na Encruzilhada: com diferentes saberes, em múltiplas experiências de trocas, agenciamentos, com conhecimentos e vivências cosmopolitas as mais diversas – tal como se faz do agrado de Exu. Conforme destaca Oliveira (2012): A Filosofia da Ancestralidade encontra-se

na Encruzilhada do pensamento contemporâneo. No âmbito dos estudos pós-coloniais ela dialoga com o pensamento negro-africano (antropologia, filosofia e literatura), com a filosofia latino-americana da libertação e com o pensamento social negro no Brasil. É influenciada também pela filosofia intercultural (do grupo: corredor das Ideias –Conesul), pensamento afrocêntrico norte americano e pela diferença francesa. (OLIVEIRA, 2012, p. 28).

Reginaldo Prandi (2010) nos traz um ensinamento sobre a relação de Exu com a Encruzilhada. Essa relação de Exu com a Encruzilhada começou, de acordo com a Mitologia, assim:

Um dia, Oxalá disse a Exu para ir postar-se na encruzilhada por onde passavam os que vinham à sua casa. Para ficar ali e não deixar passar quem não trouxesse uma oferenda a Oxalá. Cada vez mais havia mais humanos para Oxalá fazer. Oxalá não queria perder tempo recolhendo os presentes que todos lhe ofereciam. Oxalá nem tinha tempo para as visitas. Exu tinha aprendido tudo e agora podia ajudar Oxalá. Exu coletava os ebós para Oxalá. Exu recebia as oferendas e as entregava a Oxalá. Exu fazia bem o seu trabalho e Oxalá decidiu recompensá-lo. Assim, quem viesse à casa de Oxalá teria que pagar também alguma coisa a Exu. Quem estivesse voltando da casa de Oxalá também pagaria alguma coisa a Exu. Exu mantinha-se sempre a postos, guardando a casa de Oxalá. Armado de um ogó, poderoso porrete, Exu afastava os indesejáveis e punia quem tentasse burlar a sua vigilância. Exu trabalhava demais e fez ali a sua casa, ali na encruzilhada. Ganhou uma rendosa profissão, ganhou seu lugar, sua casa. Exu ficou rico e poderoso. Ninguém pode mais passar pela encruzilhada sem pagar alguma coisa a Exu. (PRANDI, 2010, p. 40-41).

Nesse tributo a Exu, a Encruzilhada do pensamento contemporâneo se abre, então, às possibilidades para compreender outros percursos de pensamento: pensamento negro africano, pensamento negro brasileiro e pensamento afro-diaspórico – os quais subvertem a imposição do logocentrismo branco como única matriz filosófica possível. Na quebrada da Encruzilhada, as perspectivas e expectativas unidirecionais são tomadas de assalto. Antes das ideias, que se sucedem nas disputadas vias do discurso, são os corpos que ali se encontram e se festejam. Na Encruzilhada, todos os

corpos se surpreendem, e podem se entender, se trocar e livremente se comunicar: por meio de múltiplas linguagens e sentidos, extrapolando em sua diversidade o atavismo dual-conceitual da exclusão e da exceção.

A Encruzilhada atravessa assim o território aferente às oferendas de muitos e diversos intercâmbios – de conhecimentos e de espaços por meio dos quais se comunicam memórias, lutas e liberdades. Na Encruzilhada residem, enfim, o interesse e o desejo pelo encontro. Nela se instala - com toda a força e malandragem – a potência comunicativa, a vontade de se saudar e de se alimentar com o que é diverso, de se experimentar daquilo que leva e daquilo que traz, aquele que vai e aquele que chega (Cf. PEREIRA, 2019, p. 05).

Exu apresenta-se nessa Encruzilhada vital. É Ele que ali encerra e a quem converge a historicidade do mundo, permitindo-nos a agência, a resistência e a luta contra tudo o que nos tolhe e nos pretende fazer desistir de prosseguir vivendo. Exu é, na Encruzilhada, a (re)abertura de infinitas possibilidades, de tudo o que se pode imaginar para o refazimento e a reinvenção de nossas vidas e trajetórias humanas. Nesse território liminar, Ele promove a celebração por estarmos vivos, fazendo-se o Senhor de nossos corpos – que mais uma vez se lançam contra o tráfico e a violência do capitalismo – e Patrono de nossa comunicação, que ousa e se projeta audaz, contra a dominação, a clara razão dos discursos brancos e hegemônicos.

Diante desses arquétipos – que são os da própria humanidade negra e enegrecida em meio ao movimento de suas intercorrências e ciclos na História –, Exu é o Orixá que, segundo Freitas e Cunha (2014, p. 198), nos explica, de maneira prática, tudo aquilo que – a partir do corpo, da vontade, da palavra e do movimento – podemos realizar: No *corpo* – que é a própria energia de Exu –, é permitida à vontade humana vivenciar sempre novas descobertas e aprendizagens. Essa energia promove o despertar da alegria, do desafio, do prazer e das escolhas que marcam os destinos de cada pessoa. Nas *línguas* – já que Exu domina todos os

idiomas conhecidos, desconhecidos, desaparecidos ou pouco utilizados –, caracteriza-se a aproximação das pessoas, reavivam-se e disseminam-se as ideias esquecidas, recobram-se os segredos, além de tudo o que envolve o falar e a nossa capacidade comunicativa. Na *escrita*– uma vez que a comunicação, oral ou escrita, é a característica principal de Exu –, registra-se, entre o Orun e o Ayè, a saga dos povos afrodescendentes, e a sua destinação à transformação de toda a humanidade.

A transmissão de informações e sentidos em diversificados modos constitui-se, então, num campo de possibilidades abertas pela manifestação de Exu. Nos Caminhos e em sua continuidade, Exu impulsiona a roda-viva de recomeço e/ou de renovação, para que a Vida assuma outras trajetórias: próprias, novas e dadas como consequência de algo que foi desejado, que se assumiu e que foi então criado pela vontade e decisão de se agir. Exu traduz-se, assim, no impulso da Vida: que se lança e se projeta, em criação e complexidade. Ele é energia vibrante, que estimula as pessoas – sobretudo as marginalizadas e subalternizadas – a perceberem a importância e o protagonismo de si mesmas, valorizando os movimentos e os momentos por si vividos em plenitude. Em suas diferentes faces, Exu direciona o ser humano à experiência do movimento e da vida com intensidade.

Articulador de toda a nossa comunicação e de toda a nossa inteligência no mundo e sobre o mundo, Exu encerra-se ou abre-se em tudo aquilo que se imagina das experiências compreendidas, significadas e bem vividas em nosso cotidiano. Ele é a força que mantém o nosso equilíbrio e que, ocasionalmente, nos causa o desequilíbrio – a fim de que aprumemos o nosso percurso. Exu é Aquele que testa os limites do pensamento, que amplia o alcance daquilo que é conhecido e que se faz com o corpo e com a dança (em nossos corpos junto aos dos demais). Nesse sentido, Marie Dravet (2015) nos explica que:

Por ser puro movimento, Exu dança. Não basta dizer que ele se expressa pelo corpo. É algo mais: sua força atravessa todos os corpos em todos os sentidos, movimentando-os todos. Assim, os corpos falam a linguagem que Exu lhes infundiu com o seu sopro. Tornam-se, então, não apenas meio de expressão, mas também receptáculo da fala do mundo. Com a concepção africana do corpo vivo animado por Exu Bará, o corpo é mídia, a um só tempo emissor e receptor. (DRAVET, 2015, p. 20).

A dança de Exu Bará – o Senhor do corpo – movimentada no terreiro o axé, e despacha todos os espaços para que os caminhos se encantem e se abram. O Encantamento não pode, contudo, ser entendido numa perspectiva artística, do belo, do desejo ocasional, mas na prática vigorosa de um Bem-Viver, conforme uma Ética do Cuidado: aberta à escuta e dedicada à percepção sensível das diferenças todas e do sagrado. “A força que anima o corpo sagrado de todo ser vivo é chamada, na tradição nagô, de Exu Bará”. (DRAVET, 2015, p.17). Exu é, assim, o Elegbara, o Bará do corpo, que é o signo de uma filosofia negra que adentra, fecunda e atravessa todos os corpos, não ignorando nem desprezando a nenhum (como há séculos faz a filosofia ocidental). Contra a dor do racismo, o epistemicídio e a injustiça cognitiva contra os povos negros, Bará nos exige, no entanto, que estejamos sempre dedicados de uma maneira alegre, presente e contínua, de modo a nos dispormos – apesar do que e de quem quer que seja – a realizar as nossas próprias vidas. Por outras palavras, Florence MarieDravet (2015), mais uma vez, nos sublinha que:

Exu Bará (a força do corpo de todos os seres vivos) atravessa e é atravessado por todos os movimentos do mundo, indiferentemente a qualquer opinião que pretenda detê-lo. É,

com isso, um corpo sensível e dinâmico, um corpo vivo, imanente, transcendente e invencível. E se esse corpo se vê atravessado por quaisquer outros movimentos, isso se manifesta em seus gestos capazes de internar todas as diferenças. (DRAVET, 2015, p. 21).

Exu existe, assim, dentro de cada corpo, de cada ser vivo. Porque, no início, ao nascer, Ele devorou a tudo e a todos, e imprimiu neles a sua força primordial e divina pelo ato da regurgitação, tornando-os nEle mesmo, novamente, replicadas vezes, Exu Bará: o Rei do corpo, que a tudo e a todos devolve a capacidade de atravessar-se e (re)começar. Sendo assim, há algo de divino, de original e de invencível em cada ser vivo, que se expressa pelo sopro que Exu, ao nascer, infundiu-lhe. Não de outro modo, os seres vivos e Exu estão todos intrinsecamente ligados pela força do Bará – do corpo –, por meio do qual cada um se lança, em sua diferença, e se faz como existência atravessada e (com)partilhada no mundo.

Exu-Bará é um corpo vivo, um corpo que circula, que transita, atravessa, rastreia e sente, sente a tudo e a todos. (DRAVET, 2015, p. 20). Diante disso, a forma como Exu reage em nossas vidas depende certamente de nossas ações, de nossa disponibilidade em cumprir com o que foi prometido, de nossa abertura às trocas e a experimentar – com o corpo – o que nos atravessa a partir dos outros corpos. Exu exige-nos sermos penetrados pelo mundo, a fim de que igualmente o atravessemos. Ele se revela, enfim, para nós, como um corpo negro, um corpo filosófico, um corpo mensageiro e comunicador em meio à humanidade e aos Orixás.

Segundo a terminologia nagô, Exu é Elegbara (a força do princípio dinâmico do mundo) e Bará (a força singular que anima cada corpo). Ele fala com a voz e com o corpo ao mesmo tempo. (DRAVET, 2015, p. 20).

A Filosofia de Exu e da Ancestralidade Africana e Afro-brasileira pode, portanto, ser entendida como uma Filosofia do Corpo: que se situa e se rege com a Cabeça, que é conduzida à Encruzilhada, ao encontro álcere e consciente ante o ritual que dali se despacha à Ancestralidade – que gira, dança, circula e (se) atravessa, entrelaçando o território confundido entre o Orun e o Ayê.

Considerações finais

A Encruzilhada, como lugar de encontro e multiplicidade, em comunicação com os diferentes mundos, imanta – por meio da alacridade de Exu – todos os corpos à circularidade ancestral. Na Ética do Cuidado e do Bem-viver, na potência existencial e transubstancial dos valores no corpo, na alegria, na resistência e na cultura – que perpassam tanto o continente como a diáspora africana –, somos convidados à experiência de outras formas de Vida e de Pensamento.

A Filosofia da Ancestralidade e de Exu demonstra, enfim, a importância dos saberes de vidas, culturas e ciências negras no mundo, encaminhados e atuados, ontologicamente, por presenças e valores africanos/afroreferenciados – a despeito de todo o silenciamento, de toda a invisibilização e de toda a violência infligida a outras possibilidades de pensamentos e realizações filosóficas. Exu é o Orixá mais injustiçado pela aculturação e pelo racismo religioso judaico-cristão, justamente porque é Ele quem prepara as nossas Cabeças, por meio da dança, do alimento e do cuidado do corpo, a fim de percebermos outras humanidades possíveis. Exu não é o diabo, e o diabo não existe na cultura africana e afrodiaspórica. O diabo foi aqui trazido pelo cristianismo, que tem, ao longo dos últimos séculos, distinguido, julgado, condenado e matado todos os modos e comportamentos de vida não condizentes com a dominação branca ocidental e com a razão individualista e instrumental que têm sufragado as nossas vidas à indiferença e à destruição.

Exu é o Orixá mensageiro que abre todos os caminhos à renovação da Vida. Ele é o mensageiro de Olodumare, e é

responsável por fazer transitar toda a força informação entre o Orun e o Ayè. Exu é o primeiro e o último Orixá a ser louvado, o Deus fálico da fertilidade, o portador da justiça, o brincalhão, o justo e o vaidoso. Laroyè, Exu!

Referências

DRAVET, Florence Marie. Corpo, Linguagem e Real: o sopro de Exu Bará e seu lugar na comunicação. **Ilha do Desterro**: O Jornal da língua inglesa, literatura inglesa e estudos culturais, vol. 68, n. 3, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil, p.15-25, set./dez. 2015.

FREITAS, Joseania Miranda e CUNHA, Marcelo Nascimento Bernardo da. Reflexões sobre a exposição temporária do MAFRO/UFBA – Exu: outras faces. **Revista Museologia e Patrimônio**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 191-206, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad.: M. S. C. Schuback, Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

NASCIMENTO, **Abdias do**. **Axés do sangue e da esperança**: Orikis. Rio de Janeiro: Achiamé; Rio Arte, 1983.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da Ancestralidade como Filosofia Africana: educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n.18, p.28-47, mai./out. 2012.

_____. **Filosofia da Ancestralidade**: corpo e mito na Filosofia da Educação Brasileira. Curitiba: Ed. Gráfica popular, 2007.

PEREIRA, Francisco Vitor Macêdo. As Encruzilhadas da Ancestralidade em Exu e a abertura de possibilidades à Filosofia Africana e Afro-brasileira. *In*: MALOMALO, B.; FONSECA, D. J.; VIEIRA, F. S. da S. **África Múltipla**: anotações e reflexões. Paris: Edilivre, 2019.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. Ilustrações de Pedro Rafael, São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOARES, Emanuel Luís Roque. **As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação:** imagens, discursos e narrativas. 2008. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação brasileira, Fortaleza – CE, 2008.

RACISMO EPISTÊMICO NA FILOSOFIA: A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DA NEGAÇÃO DA FILOSOFIA AFRICANA NO DISCURSO ARISTOTÉLICO

*Francisco Erik Washington Marques da Silva**
*Marco Antonio Lima do Bonfim***

Introdução

Pensar a construção da Filosofia sobre outras perspectivas, que não a eurocêntrica, coloca-nos em outros patamares de discussão sobre produção filosófica e, até mesmo, sobre o que seria o próprio conhecimento. Nesse sentido, este capítulo configura-se enquanto um recorte da pesquisa de autoria do mestrando Francisco Erik Washington Marques da Silva, sob a orientação do professor doutor Marco Antonio Lima do Bonfim, em desenvolvimento na linha de pesquisa Gênero, Raça e Identidades, do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras (MIHL), na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Quixadá. Seu objetivo é contribuir para a desnaturalização do

* Discente do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (MIHL-FECLESC), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). e-mail: francisco.erik@aluno.uece.br

** Professor adjunto A do Centro de Artes e Comunicação (CAC), do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Colaborador do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras (MIHL – UECE). e-mail: marco.bonfim@ufpe.br

racismo epistêmico relativo à filosofia egípcia, a partir de uma pesquisa interdisciplinar.

Concordamos que mexer com a filosofia é mexer com o “bichinho de pelúcia do Ocidente”¹, visto que é algo quase intocável, em termos de mudar o centro da produção filosófica, em que, há bastante tempo, a Europa vem se colocando enquanto tal, para outro centro de produção, no caso a África e a América do Sul. Mudar o centro da produção filosófica significa algo mais do que uma transformação de paradigma, é um deslocamento epistêmico, um deslocamento feito por aqueles e aquelas que tanto tiveram sua produção do saber negada. Essa negação de outras formas de filosofia e conhecimento tem nome e se chama epistemicídio (CARNEIRO, 2005). Neste capítulo, entendemos e pontuamos que George Granville Monah James² foi o primeiro pensador a denunciar este epistemicídio, nomeando-o de roubo, “Filosofia Grega é Filosofia Egípcia Roubada”. (JAMES, 1954, p. 23).

Partindo deste ímpeto, este texto tem como objetivo demonstrar o epistemicídio e o racismo epistêmico presente na filosofia, entendendo-a como a base reflexiva para outras ciências, a partir da Análise do Discurso Crítica de Norman Fairclough. (2001, 2003). Para tanto, nos debruçamos sobre o filósofo não-grego, mas macedônio, Aristóteles, tanto por ser considerado um dos principais sistematizadores da filosofia, quanto por ser um dos atores cruciais do roubo epistêmico. Focalizamos a obra “Metafísica”, já que o principal objeto da obra é o conhecimento e a definição de uma ciência unificadora. Efetuamos uma análise de discurso crítica do discurso filosófico de Aristóteles, a fim de examinar o

¹ Título dado a entrevista concedida ao Site *O Globo*, em fevereiro de 2015, pelo prof. Dr. Renato Nogueira, que expõe a problematização do nascimento da filosofia na Grécia. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/conte-algo-que-nao-sei/renato-nogueira-professor-pensador-filosofia-o-bichinho-de-pelucia-do-ocidente-15415321>.

² Foi um filósofo e historiador guyanese-americano, conhecido principalmente pela sua obra *Stolen Legacy* (Legado Roubado) de 1954, que argumenta que a filosofia e a religião gregas se originaram no Antigo Egito.

processo de obliteração da filosofia egípcia e o não reconhecimento desta, enquanto um conhecimento metafísico e filosófico, por parte do referido filósofo “grego”.

Assim, este capítulo divide-se em quatro seções, sendo a última as considerações finais. Na primeira, intitulada *Epistemicídio, Racismo epistêmico ou o roubo da filosofia egípcia*, apresentamos e articulamos os três conceitos, de modo complementar, para embasar ainda mais a crítica ao processo de deslegitimação da produção científico-filosófica negra. Na segunda, *Análise de Discurso Crítica como teoria e método de análise de práticas discursivas*, apresentamos a ADC, enquanto uma proposta teórico-metodológica que nos auxilia na compreensão e no desvelamento das relações de poder presentes nos textos. Na terceira seção, *A constituição discursiva da negação da Filosofia africana, no discurso aristotélico*, efetuamos a análise discursiva, a partir de trechos discursivos da obra de Aristóteles. Por fim, na quarta seção, apresentamos nossas conclusões parciais.

Epistemicídio, racismo epistêmico ou o roubo da filosofia egípcia

Há, no âmbito da filosofia, um processo de deslegitimação e inferiorização da produção filosófica egípcia. A esse ofuscamento da filosofia egípcia, a filósofa negra Sueli Carneiro(2005), denomina, a partir do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (1994), de epistemicídio. Para Boaventura (1999, p. 282), “o velho paradigma da ciência produz apenas uma forma de conhecimento válido”. Esse conhecimento define, a partir de seus paradigmas, o que é e o que não é ciência, o que é e o que não é válido, paradigmas esses que seguem padrões que são estabelecidos por uma comunidade científica, em que a maioria é branca e masculina. Assim, Boaventura Santos argumenta que “o genocídio que pontou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio”. (SANTOS, 1999, p. 283). Esse epistemicídio eliminou povos diferentes, porque tinham formas de conhecimento diferentes.

Boaventura (1999, p. 283) defende que

o epistemicídio foi ainda muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subjugar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais.

Por conseguinte, o novo paradigma epistemológico deve considerar o epistemicídio como um crime contra a humanidade, um crime epistemológico, que infligiu, de modo prático – social, política, cultural e econômico – a todos os povos que sofreram com essa violência. Partindo de Boaventura Santos, Sueli Carneiro reelabora o conceito propondo que

o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

O epistemicídio é um projeto/sistema que causa todo um processo de inferiorização dos povos africanos, por considerar que seus conhecimentos são meras crendices ou feitiços e não haveria nada de científico em seus saberes. Carneiro (2005) é incisiva:

É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

A nosso ver, esta autora expande os horizontes de discussão sobre o conceito de epistemicídio, tanto que confere a ele a construção de uma

identidade negativa atribuída ao Outro particularmente no que respeita à sua incapacidade de elevar-se à condição de sujeito de conhecimento (...) ou de ser portador de conhecimentos relevantes do ponto vista. (CARNEIRO, 2005, p. 277).

Essa identidade negativa gera uma internalização da imagem negativa, socialmente concedida que conduz à autonegação ou adesão e submissão aos valores da cultura dominante, visto que o epistemicídio carrega consigo aquilo que o filósofo Achille Mbembe (2014) denomina de alterocídio, ou seja, a constituição do “Outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto intrinsecamente ameaçador, do qual é preciso proteger-se, desfazer-se, ou que, simplesmente, é preciso destruir (...)”. (MBEMBE, 2014, p. 26). Esse sujeito estranhado não é o Eu, mas Outro, ou melhor, “a zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada”. (FANON, 2008, p. 26).

O epistemicídio contra a população negra está fundamentado em um ódio ou negação do outro, ao “Negro, em particular, o exemplo total deste ser-outro, fortemente trabalhado pelo vazio, e cujo negativo acabava por penetrar todos os momentos da existência – a morte do dia, a destruição e a inominável noite do mundo”. (MBEMBE, 2014, p. 28). Negro acaba por significar, no imaginário ou efabulação das pessoas brancas, o signo de uma alteridade impossível de assimilar, a própria transgressão do sentido,

uma alegre histeria, um sujeito desumanizado e sem identidade.

Sabemos que essa desumanização não é algo apenas moderno, mas que vem ocorrendo desde a dita e pura antiguidade. Em um tratado atribuído a Aristóteles, intitulado *Physiognomonica* (Fisionomia) do século IV a.c encontramos um trecho explicitamente racista: “Aqueles que são muito morenos são covardes; isso se aplica a egípcios e etíopes”. (ARISTÓTELES, 1954 p. 127, tradução nossa). Não se sabe exatamente se esse tratado é de autoria de Aristóteles ou não, mas durante muito tempo foi atribuído a ele. De qualquer forma, não invalida nossa premissa de que as concepções raciais já existiam na antiguidade e de que o epistemicídio não é um projeto recente, mas vem sendo fundamentado e praticado há muito tempo e não se trata apenas de uma questão de inferiorização de saberes, mas de roubo, de apropriação e usurpação desses saberes. Além de um sequestro corporal, não poderia ser também um sequestro epistêmico?

Diante disso, dialogando com Ramon Grosfoguel (2016), denominaremos neste texto, tal epistemicídio como racismo epistêmico, uma vez trata-se do “privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais”. (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

E, conforme os casos anteriores delineados, o epistemicídio foi inerente ao genocídio. Nas Américas os africanos eram proibidos de pensar, rezar ou de praticar suas cosmologias, conhecimentos e visão de mundo. Estavam submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento. A inferioridade epistêmica foi um argumento crucial, utilizado para proclamar uma inferioridade social biológica, abaixo da linha da humanidade. A ideia racista preponderante no século XVI era a de “falta de inteligência” dos negros, expressa no

século XX como “os negros apresentam o mais baixo coeficiente de inteligência”. (GROSFOGUEL, 2016, p. 40).

O racismo epistêmico é a “forma fundamental e a história mais antiga do racismo na medida em que a inferioridade dos “não ocidentais” é definida com base em sua proximidade com a animalidade e na sua suposta inteligência inferior”. (GROSFOGUEL, 2011, p. 243, tradução nossa). A relação entre racismo e epistemicídio é tão intrínseca que um é fundamento do outro e sua história se desenvolve juntamente com a colonização e até mesmo de sua anterioridade, já que a colonização seguiu todo um processo antes de sua efetivação.

A história das ideias ou da filosofia é a razão de muitos infortúnios sobre a população negra. De acordo com Mbembe (2014), “tais construções especulativas são uma herança direta da etnologia ocidental e das filosofias da história que dominaram a segunda metade do século XX”. (MBEMBE, 2014, p. 81). Essa herança constituiu a ideia “que existem duas sociedades humanas – as sociedades primitivas, regidas pela ‘mentalidade selvagem’, e as sociedades civilizadas, governadas pela razão e dotadas (...) do poder conferido pela escrita”. (MBEMBE, 2014, p. 81). Tal ideia é uma das concepções geradas pelo racismo epistêmico que conforme Grosfoguel

funciona através do privilégio de uma política essencialista (“identidade”) das elites masculinas “ocidentais”, isto é, a tradição hegemônica de pensamento da filosofia ocidental e teoria social que raramente inclui mulheres ‘ocidentais’ e nunca inclui / filósofos, filosofias e cientistas sociais “não ocidentais”. (GROSFOGUEL (2011, p. 243).

Assim, dentro do pensamento filosófico, o racismo filosófico é latente e fundamentou (fundamenta) uma gama de

preconcepções e dogmas racistas que passam despercebidos, ou não, pelos olhos mais apurados dos filósofos mais renomeados do mundo e do Brasil. Assim, Renato Noguera (2014) nos auxilia a detectar essas preconcepções. Como a dificuldade, por exemplo, de problematizar o nascimento da filosofia;

Por que carga de razões a Filosofia deixaria de problematizar e desnaturalizar sua certidão de nascimento? Em outras palavras a recusa do eurocentrismo é fundamental para darmos curso a algumas das reivindicações mais caras à Filosofia, não se prender às ideias sem examiná-las, ainda que o custo seja reconhecer inconsistências em nosso modo de pensar. Neste sentido, suponho que uma das grandes questões da Filosofia seja o reconhecimento de que os argumentos mais tradicionais acerca do seu nascimento são invariavelmente problemáticos porque são marcados pelo racismo epistêmico. (NOGUERA, 2014, p. 24).

Esse racismo epistêmico fecha os olhos para problemas que podem parecer tão simples, como o nascimento da filosofia, mas que se tornam tão caros para nós, negros e negras, na diáspora, visto que essa ideia acarreta consequências sociais que até hoje não temos dimensão. Renato Noguera (2014) nos desperta para análises mais apuradas do racismo epistêmico na filosofia antiga.

Análise do Discurso Crítica como teoria e método de análise de práticas discursivas

A Análise de Discurso Crítica procura identificar a significação da linguagem na produção, manutenção e

mudança das relações sociais de poder. Esta abordagem de estudos discursivos tem o objetivo de analisar, no uso linguístico, a produção, reprodução e a mudança discursiva. Fairclough (2001, p. 91), um dos principais representantes desta abordagem, argumenta que “o discurso contribui para a construção das identidades sociais e posições de sujeito, para os sujeitos e os tipos de ‘eu’”. Nesse sentido, entendemos que o discurso, ao representar os sujeitos sociais, constrói suas identidades sociais. Assim, o discurso assume um papel de suma importância na construção de nossas identidades sociais, pois é na linguagem (discurso) que nós nos construímos como posições de sujeito, assumindo, recusando ou transformando determinados posicionamentos. Nas palavras de Fairclough:

Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’; diferentes discursos constituem entidades - chave (sejam elas a ‘doença mental’, a ‘cidadania’ ou o ‘letramento’) de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais (por exemplo, professores ou políticos), e são esses efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise de discurso. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

Discurso aqui é precisamente uma forma de prática social, modo de ação sobre o mundo e a sociedade (FAIRCLOUGH, 2001). Noutros termos, discurso faz mais uma referência à linguagem em uso e menos a “um nível de estrutura acima da sentença”. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 13). Nesse sentido, a referida abordagem se fundamenta no conceito funcionalista de discurso que focaliza não apenas a interioridade dos sistemas linguísticos, mas sobretudo, a investigação de como esses sistemas funcionam na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de ideologias no discurso.

Para Magalhães (2005, p. 3),

[a] ADC estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sociohistórico.

Esta abordagem discursiva da linguagem foi, ao longo dos anos 1990 e 2000, sendo reformulada por Fairclough e colaboradores (FAIRCLOUGH, [1992] 2001, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Apresentaremos, brevemente, o primeiro enquadre desta teoria e, em seguida, o modelo mais recente de análise em ADC, pois será este último modelo que utilizaremos em nossa análise do discurso filosófico aristotélico.

Fairclough (2001, p. 91) entende o discurso como “uma forma de prática social, modo de ação sobre o mundo e a sociedade, um elemento da vida social interconectado a outros elementos”. Nesse sentido, discurso está inextricavelmente imbricado nas relações sociais de dominação e poder. O termo *poder*, para Fairclough (2001), pode ser entendido como a capacidade de controlar ordens do discurso³, mostrando que um dos aspectos de tal controle é ideológico. Por exemplo, no caso de nosso estudo, *poder* se materializaria no controle da circulação de discursos que determinam o que é um saber/conhecimento válido.

Ainda sobre a noção de prática social, podemos afirmar que os significados linguísticos são constitutivos da realidade social, possibilitando a manutenção de relações de dominação entre pessoas, grupos e instituições, uma vez que “as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121). Estas significações apontadas pelo autor são

³ “Podem ser consideradas como facetas discursivas das ordens sociais, cuja articulação rearticulação interna têm a mesma natureza.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 99).

ideologias, que numa concepção crítica da linguagem,

São significações/ construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Compreender que o discurso é ideológico é fundamental para analisar a produção discursiva de estereótipos (posições identitárias) em textos, pois

ideologias são, em princípio, *representações*, mas podem ser legitimadas em maneiras de *ação* sociale inculcadas nas *identidades* de agentes sociais. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 53 – grifo das autoras).

Esse raciocínio surge no último enquadre teórico de ADC proposto em Chouliaraki e Fairclough (1999) e a retomada deste em Fairclough (2003).

Resende e Ramalho (2006, p. 60) comentam que Fairclough

[...] explica que o discurso figura de três principais maneiras como parte de práticas sociais, na relação entre textos e eventos: como modos de agir [significado acional], como modos de representar [significado representacional] e como modos de ser [significado identificacional].

No tocante ao segundo, as autoras afirmam tratar-se da forma como nos e por meio dos discursos são estabelecidas, mantidas ou problematizadas as convenções sociais acerca de dado aspecto da vida social.

Na próxima seção passaremos a demonstrar como Aristóteles, por meio de seu discurso filosófico, promove uma ação que manifesta racismo epistêmico.

A constituição discursiva da negação da Filosofia africana, no discurso aristotélico

Iniciamos esta seção descrevendo os passos metodológicos. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa de tipo interpretativa-documental e que teve como *corpus* alguns trechos discursivos dos capítulos iniciais da obra aristotélica, “Metafísica”. Os critérios usados para a seleção dos excertos residem na presença de discussões acerca do conhecimento e, por conseguinte, na maneira como é constituído o epistemicídio dentro da obra aristotélica. A análise discursiva foi efetuada a partir da categoria do discurso como modos de representar (significado representacional) com ênfase na intertextualidade.

De acordo com Fairclough (2003), a categoria de intertextualidade diz respeito “a presença material de outros textos dentro de um texto – citações”. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28). Dentro do discurso filosófico, a intertextualidade é uma categoria muito presente, visto que o texto filosófico tem como característica sempre remontar a tradição filosófica, mesmo que seja para louvá-la ou romper com ela. Existem muitas maneiras de incorporar elementos de outros textos dentro de um texto:

Por exemplo, se pensamos em um discurso relatado, escrito ou pensado, é possível não só citar o que já havia sido dito ou escrito em outros textos, mas também resumi-lo. Essa é a diferença entre o que tem sido chamado ‘discurso direto’ (que deve fazer citações do que foi escrito e acarreta pensamentos, como também a fala – ex. ‘Ela disse: “Eu me atrasarei”’) e formas do ‘discurso indireto’ (ex. ‘Ela disse que se atrasaria’). (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28).

Veremos, em nossa análise, como esse processo se realiza no discurso filosófico e que muitas citações são quase imperceptíveis se não tivermos um conhecimento apurado da tradição filosófica ocidental ou mesmo o objetivo de silenciar outros sujeitos de conhecimento. Por essa razão, os questionamentos de Fairclough auxiliarão a nossa análise; “quais textos e vozes são incluídos, quais são excluídos, e que ausências significantes há?”. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 35).

A tradução da qual dispomos para análise é recente, de 2012, e tem por finalidade “preservar, na medida do possível, o teor e o espírito do texto original” (BINI, 2012, p. 13). De início, denotamos como Aristóteles abre sua obra com uma argumentação que, até hoje, é citação obrigatória dentro da filosofia: “Todos os seres humanos naturalmente desejam o conhecimento”. (ARISTÓTELES, 980 a22, 2012, p. 41). A partir dessa premissa, muitos/as filósofos/as ocidentais argumentam que nunca existiu qualquer afirmação racista em Aristóteles, pois este “admitia” que toda a raça humana é capaz de conhecer. Entretanto, conhecer é diferente de produzir conhecimento e diferente também de produzir conhecimento filosófico.

Nesse trecho, o que percebemos é a materialização de um discurso que tenta fundamentar como o conhecimento é uma estrutura que apenas o ser humano é capaz de ter e

que os outros animais, além do ser humano vivem apenas com base em impressões e lembranças (...) a raça humana é que vive com base na arte no raciocínio. (ARISTÓTELES, 980 b25, 2012, p. 41).

Entretanto, para fundamentar que a experiência para os seres humanos difere da dos animais, Aristóteles recorre à intertextualidade; ao apontar que a:

(...) experiência parece muito similar a ciência e a arte, mas na realidade é através da experiência que os seres

humanos obtêm ciência e arte, pois como diz acertadamente Pólo: ‘a experiência produz arte, mas a inexperiência, acaso. (ARISTÓTELES, 981a5, p. 41-42).

O recurso da intertextualidade que “é a presença material de outros textos dentro de um texto – citações” (FAIRCLOUGH, 2003, p.28) é um dos recursos discursivos mais utilizados por Aristóteles para dar base às suas argumentações. No trecho em destaque, o que enxergamos é Aristóteles delineando sua premissa de que o ser humano é o único ser capaz de conhecer e conceber sabedoria ou conhecimento, a experiência através dos sentidos auxilia nesse processo, mas ela não é confiável, pois “não nos indica a razão de coisa alguma, como, por exemplo, o porquê o fogo é quente, mas somente que é quente”. (ARISTÓTELES, 981 b10, 2012, p. 43).

As questões as quais os sentidos não alcançam são as que têm relação com uma não utilidade, que seriam para o filósofo questões relacionadas à sabedoria. Por esse motivo, “as ciências matemáticas nasceram nas vizinhanças do Egito, porque aí a casta sacerdotal podia desfrutar do lazer” (ARISTÓTELES, 981 b20, 2012, p. 43). Em nosso entendimento, o discurso aristotélico traz consigo as pressuposições discursivas que fundamentaram a negação da possibilidade filosófica por falta de “critério científico”. (ARISTÓTELES, 2012, 984 a15, 2012, p. 52). Assim, o outro da filosofia aristotélica é como o conhecimento que a maioria dos ditos cientistas tem sobre o continente africano:

cheio de lacunas, baseia-se exclusivamente em rumores, crenças errôneas e sem fundamento, fantasias e suposições. (MBEMBE, 2014, p. 129).

Se os primeiros filósofos, para Aristóteles, não têm rigor científico, imaginemos os povos do continente africano, os quais Aristóteles nem menciona como fazendo parte desse grupo. O critério científico ocidental é o critério aplicado a

todos os povos não ocidentais para determinar quem é capaz de produzir conhecimento ou não, e as regras desses critérios são as considerarem adequadas. O não entendimento dos conhecimentos de outros povos enquanto conhecimento se dá pelo fato de que

seu conteúdo científico ou não é conhecido ou é adulterado por filólogos e antropólogos não familiarizados com os mais simples conhecimentos físicos, médicos ou astronômicos. (FEYERABEND, 1977, p. 68).

Afirmamos que seja mais uma adulteração do que familiarização, pois com certeza Aristóteles tinha ciência da filosofia Kemética. Essa adulteração faz parte do processo de “inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (...) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade” (GROSGUÉL, 2016, p. 25). Toda uma dinâmica do racismo epistêmico que desqualifica outros conhecimentos e se efetua no epistemicídio.

Considerações finais

Este capítulo procurou discutir, por meio da Análise de Discurso Crítica, o racismo epistêmico referente à filosofia egípcia materializado no discurso filosófico aristotélico, na obra “Metafísica”. Nesse sentido, apresentamos, inicialmente, os conceitos de epistemicídio e racismo epistêmico para, mais adiante, adentrarmos na explanação da Análise de Discurso Crítica para, enfim, efetuar uma análise textualmente orientada da prática discursiva filosófica aristotélica. A partir da análise, foi possível demonstrar que o que ocorre com a filosofia egípcia é exatamente o processo de deslegitimação e inferiorização de sua produção filosófica, diante da filosofia grega.

Foi possível perceber, também, a instauração de uma

linha de conseqüências, a partir de ideias racistas que iniciam com Aristóteles e que não temos nem dimensão de seus efeitos sociais. Por meio da análise discursiva da obra deste filósofo, verificamos, de modo explícito, a retirada do Egito Antigo do continente Africano e a sua construção enquanto parte do Ocidente, pois, sob esta ótica, os africanos não seriam capazes de produzir ciência especulativa. O modo de filosofar aristotélico chegou a influenciar Hegel, que, de acordo com Buck-Morss (2009, p.154),

a filosofia da história de Hegel ofereceu por dois séculos uma justificativa para as mais complacentes formas de eurocentrismo (talvez Hegel sempre tenha sido um racista cultural (...))

De posse destas conclusões, fica, de nossa parte, não apenas um convite, mas uma convocação para que outras (outros) pesquisadoras(es), no campo das ciências humanas e sociais, problematizem, cada vez mais, certas ordens do discurso, visando à desnaturalização de formas de conhecimentos sustentadas no racismo epistêmico.

Referências

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução; textos adicionais e notas de Edson Bini – 2.ed. São Paulo: Edipro, 2012.

BUCK-MORSS, Susan. Hegel e o Haiti. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 90, p.130-171, jul.2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/nec/a/Rms6hs73V39nPnYsv44Z93n/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 jun 2021.

CARNEIRO, Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP. São Paulo, 2005.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity**. Rethinking critical discourse analysis. Edimburgo: Edimburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse**. Textual analysis for

social research. Londres/Nova York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coord. trad.; revisão e prefácio à ed. brasileira de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

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

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**; tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.

GROFOGUEL, Ramón. Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. **Tabula Rasa**, Bogotá – Colombia, n. 14, p. 341-355, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n14/n14a15.pdf> Acesso em: 03 jun. 2021.

GROFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistémico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** - vl. 31, n. 1, p. 25-49, jan.jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00025.pdf>. Acesso 25 Abr. 2021.

HETT, W. S. Aristotle. **Minor Works. On Colours, On Things Heard, Physiognomics, On Plants, On Marvellous Things Heard, Mechanical Problems, On Indivisible Lines, Situations and Names of Winds, On Melissus, Xenophanes, and Gorgias**: With an English Translation. Tradução de W. S. Hett. Cambridge: Harvard University Press, 1954.

JAMES, George GM. **Stolen legacy**. Library of Alexandria, 1954.

MAGALHÃES, Izabel. Introdução: a análise de discurso crítica. **DELTA**, São Paulo, v. 21, n. spe, p. 1-9, 2005.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas Biblioteca Nacional, 2014.

RESENDE, Viviane; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto – Portugal. Edições Afrontamento, 1999.

ÌWÀ: CARÁTER COMO ORDEM DA EXISTÊNCIA HUMANA EM ÒRÚNMÌLÀ

*Heuler Costa Cabral**
*Antônio Vieira da Silva Filho***

Introdução

o princípio fundamental da filosofia de Òrúnmílá-Ìfá está centrado na vida quando se está presente no corpo e na vida pós-morte, porque o Yorúbá acredita que a morte não põe fim à vida. [...]. Com a consciência desses dois mundos, os yorubanos buscam obedecer às regras que permeiam as duas realidades. Deve-se viver bem sabendo que a morte não o extinguirá. Há idas e vindas entre tais mundos, e o espírito do yorubano transita em estágio de evolução tendo por meta atingir o bem, de modo a diferenciar entre o mal e o bem. É o caráter [Ìwà] do homem bom que deve zelar por todo um código espiritual/ancestral da cultura iorubana. (SILVA, 2015, pp. 50-51).

As questões de “como devo viver? E qual tipo de pessoa devo ser?” Como devemos continuar a existir enquanto grupo, satisfazendo a necessidade de cada membro, de cada família, e quem pode fazer parte deste grupo, etc.? Sabendo que normalmente os seres humanos morrem, será que a morte põe um fim à existência? São

* Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades – MIH/Unilab. e-mail: heuler1993@gmail.com

** Professor do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades – MIH/Unilab. e-mail: antoniovieira@unilab.edu.br

questões centrais do próprio humano, enquanto ser que carece da felicidade eterna e da permanência na terra. (OLANIPEKUN, 2017, p. 217). Ao longo de tempo, cada povo procura “respostas” a essas questões e seus correlatos de diferentes formas. Os Yourubá não são exceção. Veremos, como este povo, mais especificamente através de Òrúnmílá, divindade da sabedoria na cultura Tradicional Yourubá, tenta responder a essas questões.

A palavra *tradição*, aqui, (a Tradição-Yorubá, por exemplo) especifica a cultura milenar Yorubá, ou seja, a cultura ancestral, pois muitos Yorubás, hoje, adotaram outras culturas já não seguem esta tradição ancestral, pois se converteram ao cristianismo ou ao islão. Também, usamos a palavra *tradição* sem nenhuma conexão pejorativa ou algo oposto à modernidade, visto que a empregamos como uma categoria precisa para diferenciar esta cultura das outras no mundo contemporâneo.

A tradição não é algo específico dos ditos povos tradicionais (como o caso dos Yorubás tradicionais), entendemos que todo povo, ao longo do tempo, tem de possuir a sua tradição. O que seria a tradição, além das experiências humanas acumuladas por um povo, ao longo de tempo, que podemos chamar da cultura? Portanto, as culturas ditas tradicionais não são nada mais que esses acúmulos das experiências humanas no tempo.

Os Yorubá são povos encontrados, majoritariamente, no território entre Nigéria, Togo e Benin, a terra chamada *Yorubalandia*, onde se situavam, até o século XIX, suas várias cidades e estados autônomos, sendo um dos mais proeminentes o império de Oyo. Os Yorubás não eram/são grupos homogêneos, apesar da ancestralidade comum e da cidade de Ifé, como a cidade mítica da criação do mundo e, ainda, de uma língua comum. Tinham/têm certas especificidades das variações linguísticas e, também, autonomias políticas diferentes e não se reconheciam, em larga medida, como únicos. A aparente unicidade de uma identidade Yourubá só vem depois da independência colonial daqueles países africanos. Ora, através do comércio

escravocrata atlântica, muitos Yourubás foram trazidos, principalmente no século XIX, para as Américas, especialmente para o Brasil. Por isso, elementos da cultura Yourubá estão muito presentes, hoje, nas religiões e culturas de matriz africana no Brasil, especialmente no Candomblé (religião e cultura afro-brasileira com uma densa manifestação da cultura Yorubá). Apesar das modificações de muitas práticas no novo continente, os significados continuam os mesmos. Este processo diaspórico também contribuiu muito na expansão e na conscientização de uma notável unicidade da identidade Yorubá.¹

Neste capítulo dialogamos principalmente com autores brasileiros, como Leite (2008) e Silva (2015) e nigerianos, com destaque para Ambimbola (2011), considerando que muitos significados da cultura Yourubá permanecem os mesmos, em terras brasileiras. Através da análise e interpretação dos escritos sobre Ìwà e do conhecimento Yourubá em geral, tentaremos situar e conectar a noção de Ìwà aos demais elementos do pensamento Yourubá, dentre os quais a noção de *cosmovisão* (FILHO, 1984; ABIMBOLA, 2011) e de *ancestralidade*. (LEITE, 2008). Procuraremos entender Ìwà, desde a sua composição etimológica (BENÍSTE, 2011) passando pela sua tradução mais comum, como caráter (ALMEIDA, 2006), para problematizar: de que maneira a noção de Ìwà em Òrúnmilà constitui uma ordem da existência humana, entre os Yourubá? O que seria o existir humano, na tradição Yourubá?

O capítulo busca explicitar uma leitura filosófica dessas questões da cultura tradicional Yourubá, a partir de Òrúnmilà. Mostrade que forma a noção de Ìwà pode ser concebida, como uma questão ontológica, de ordem moral entre os Yourubás, e entre muitas sociedades tradicionais africanas. Essa noção se fundamenta na concepção yorubana de mundo espiritual, considerando que nas sociedades

¹ Cf. SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nàgô e a morte: Pàde, Àsèsè e o culto Égun na Bahia**. Petrópolis, Vozes, 1986. Disponível em <<https://bit.ly/32lkV6X>> Acesso 23 out. 2020.

tradicionais africanas as normas sociais, culturais, políticas não se explicam separadas das questões do mundo espiritual. A sociedade, ao contrário, é concebida como uma junção dos vivos e dos “mortos” (os ancestrais). Veremos melhor esta concepção da sociedade tradicional africana.

Apresentando Òrúnmilà

O Òrúnmilà é um dos Òrìṣà² (divindades) Yourubá. Ele é o Òrìṣà da sabedoria, o patrono de *Ifá*, cânone de conhecimento oral milenar, que contém múltiplos modos do

² Òrìṣà são divindades que se importam pela causa humana, por isso são “objetos” de culto de seres humanos. Eles são os primeiros seres que existiram no (e são também eles que criaram) Ayé e depois voltaram para Òrun. Apesar de existirem no Ayé, eles não são tidos como seres humanos normais como nós. Além dos Òrìṣà, há outras divindades, os Ajogun, entendidas como forças desequilibradoras ou negativas, contudo, estes não agem sem uma decisão justamente tomada. De modo considerável, só entra em choque com Ajogun quem não alinha com a ordem dos Òrìṣà ou dos ancestrais protetores do Humano, ou até da comunidade sendo que viver na comunidade de forma benigna é respeitar a própria ordem de dos Òrìṣà, pois estes estão para proteger e ajudar os Èniyàn. As forças desequilibradoras são dois tipos: Ajogun (morte, doença, deficiência, perda, etc.) e feiticeiros, que são tidos como aliados dos Ajogun. Entre essas forças negativas e positivas, o Òrìṣà Èṣù tem um papel central. Este, como comunicador e mensageiro, processador de energia vital, entra em contato com todos os seres e pode contatar um Ajogun para punir quem não está cumprindo a Ordem dos Òrìṣà. Reforçando, os Ajogun (forças negativas) não são necessariamente maus e nem opostos ao plano de Ọlórún, princípio gerador de tudo que existe, mas sim, estes existem para se divergirem e complementarem com os Òrìṣà, isto é, a complementaridade entre o positivo e negativo. No todo seu trabalho o que interessa Èṣù é manter a ordem do equilíbrio do mundo, para isso, não importa a causa de quem ou do quê, mesmo entre os seus conterrâneos Òrìṣà, Èṣù faz o que puder para manter equilíbrio. (ABIMBOLA, 1975; 1997; 2011). Em suma, os Òrìṣà são seres que junto com Ọlórún governam o mundo. Ọlórún não tem conexão direta com os Èniyàn, delegando esta função aos Òrìṣà. Os Òrìṣà são também tidos fundadores de famílias alargadas, pois as grandes famílias se agrupam em torno de um Òrìṣà, cada “família” cultua um Òrìṣà. Os Òrìṣà são comparáveis aos Irans na cultura Pepel ou mandjaku da Guiné-Bissau, principalmente, aos Irans fundadores de sete djorsons (linhagens Pepel).

saber: o teológico, o da natureza, o da medicina, o psicológico, o literário, entre outros. O Ifá também é um oráculo, consultado antes da tomada das grandes decisões da vida ou para descobrir, por exemplo, o motivo do mal-estar de uma pessoa ou de uma comunidade.

Através da consulta a Ifá, os Èniyàn (seres humanos) se comunicam com os Òriṣà, com o mundo invisível. Ifá possui códigos que podem permitir que o ser humano desenvolva uma vida plena. Ele contém um sistema de conhecimento que vem de tempos imemoriais e a manutenção desse conhecimento se dá através da transmissão oral, sobretudo entre os Bàbáláwo³, sacerdotes do oráculo de Ifá. (ABIMBOLA, 1975).

O Òrúnmilà, assim como todo Òriṣà, tem a sua função específica na governança do mundo. Ele é encarregado de instruir os Èniyàn e moldar os seus comportamentos, de modo a poder alcançar uma existênciaplena⁴. Acredita-se, principalmente para os seguidores desta Òriṣà, que Òrúnmilà testemunha todo percurso da vida de cada pessoa desde Òrun⁵ (plano sobrenatural) até Ayé⁶ (plano visível), por isso pode ajudar na resolução dos problemas humano. Uma das coisas que Òrúnmilà considera fundamental para alcançar

³ Os Bàbáláwo são sacerdotes exclusivos de Òrúnmilà-Ifá, para assumir este cargo a pessoa passa muito anos na iniciação, dependendo da capacidade de aprendizagem do iniciante, normalmente de 7, 10 a 15 anos. Como seguidores de Òrúnmilà, os Bàbáláwo são pessoas detentores de ìwà por excelência, pois conhecem segredo da vida como o seu mestre Òriṣà, por isso são respeitados pela cultura Yourubá, são chamados para grandes conversas para a resolução do problema da comunidade. Ver: GBADEGESIN, 1991.

⁴ Existência plena – trata de continuar existindo mesmo após o fim da vida no Ayé, e isso só é possível através de uma vivência equilibrada. Não basta ser um trabalhador, não basta ser inteligente, etc. É preciso que tudo isso esteja a serviço do bem da comunidade, que é, acima de tudo, ter caráter, comportar-se bem.

⁵ Òrun – às vezes se traduz como Céu, porém, se refere a todo espaço sobrenatural, plano da existência invisível, onde estão Ọlọrun, as divindades e os ancestrais.

⁶ Ayé – traduzido também, às vezes, como Terra, trata-se de todo plano da existência alcançável aos nossos olhos

uma existência plena é o Ìwà. (ABIMBOLA, 2011; OSAMARO, 2007).

Ìwà pode ser dividida em *Ìwà-réré* (bom caráter) e *Ìwà-burúkú* (mau caráter). A gentileza, a verdade, o respeito (sobretudo aos mais velhos), a boa vontade, a inteligência, a obediência às leis ancestrais e dos *Òrìṣàs* são tidas como características de *Ìwà-réré*. (OLANIPEKUN, 2017). Os antônimos dessas características, como a ilegalidade, a mentira, a irreverência, o descomprometimento com os outros e com a comunidade, são de *Ìwà-burúkú*.

Assim,

Ìwà é o que caracteriza uma pessoa sob o ponto de vista ético. Para ser feliz uma pessoa deve ter *ìwà-pele* [ou *ìwà-réré*], pois quem tem bom caráter não entra em choque com os seres humanos nem com os poderes sobrenaturais [os seres de *Órun*] (ALMEIDA, 2006, p. 16).

Conforme a concepção Yourubá e de muitas sociedades tradicionais africanas, o mundo possui dois planos de existência interconexos: *Órun* (plano-invisível) e *Ayé* (plano-visível). *Órun* é todo espaço sobrenatural e *Ayé* é o mundo visível, espaço corpóreo, físico, a “Terra”. *Órun* é o domínio de *Ọlórún*, princípio gerador de tudo que existe, dos *Òrìṣà* e dos Ancestrais, enquanto *Ayé* é a ordem da existência dos *Ènìyàn* (seres humanos), animais e plantas. Isso não significa que não há plantas ou animais no *Órun*, pois tudo que existe no *Ayé* existe também no *Órun*, todavia, nem tudo que existe no *Órun* existe no *Ayé*, ou seja, *Órun* é o espaço da existência ontológica que fundamenta a existência do *Ayé*. Em outras palavras, tudo que existe no *Ayé* é a materialização do que é preparado no *Órun*, sendo este o princípio ontológico fundante do *Ayé*. (FILHO, 1984; ABIMBOLA, 2011). Posto isto, a vinda do *Ènìyàn* ao *Ayé* (nascimento) é a materialização da sua criação no *Órun*.

Cada ser humano no *Ayé*, segundo Filho (1984), tem o

seu Òrìṣà individual no Òrun, chamado de Orí⁷ ou Òrìṣà-Orí, cuja principal função é proteger e ajudar, em todos os sentidos, o seu devoto a ter sucesso no Ayé, visto que a existência ocorre, simultaneamente e indiscriminadamente, nesses dois espaços da existência.

Enquanto outros, Òrìṣà se importam pelo bem coletivo dos Ènìyàn no Ayé, os Ancestrais das suas famílias, o Òrìṣà-Orí se ocupa simplesmente do seu devoto para que este tenha uma realização da vida plena no Ayé. Por isso, toda pessoa deve se preocupar primeiramente com o seu Orí, pois é muito temeroso que alguém se desconecte do seu Ori. Desligar o seu Orí é uma perdição total, pois significa a ausência da instância responsável por defender a pessoa no mundo espiritual, no Òrun. Os Òrìṣà não têm tempo para se ocupar especificamente de problema individual, pois, existem forças negativas ou desequilibradoras no Òrun, conhecidas como os Ajogun (morte, doença, guerra, etc), que podem atrapalhar a existência dos Ènìyàn no Ayé. Daí a importância do trabalho de Orí como protetor do seu devoto. Ao falar de Ori queríamos realçar a relação ontológica que se dá entre Òrun e Ayé. Em suma, Ayé é o duplo de Òrun e toda a existência no Ayé é também o duplo da existência no Òrun; essa duplicidade, todavia, nem sempre existiu. (FILHO, 1984, ABIMBOLA, 2011).

Conta-se que no início só havia Òrun, o Ayé veio

⁷ Orí, em Yourubá, literalmente significa Cabeça, é o elemento mais importante do Ènìyàn (pessoa), trata-se de princípio individual (mas não se trata de individualismo). Orí é também nome dado ao Òrìṣà da cabeça (Òrìṣà individual que está no Òrun) que ocupa pela causa do seu devoto que está no Ayé. Na verdade, existem três denominações de Ori segundo Baretii Filho: Orí-Ode (cabeça externa, o crânio), Orí-Inu (cabeça interior, toda composição dentro de crânio) e Ori-Òrìṣà (a divindade da cabeça). Contudo, Orí se trata fundamentalmente de Orí-Inu e Ori-Òrìṣà, sendo estes dois inseparáveis, cada um desses quando não funciona bem se sabe que há problema com o indivíduo. Por isso os dois Orí (Inu e Òrìṣà) devem sempre manter em contato assim que o indivíduo tenha o equilíbrio no mundo. É também através do Ori que as forças sobrenaturais podem ajudar ou atrapalhar o Ènìyàn. Ou seja, nada pode ser feito à revelia do seu Orí (FILHO, 1984; ABIMBOLA, 1997).

existir depois que Ọlórún decidiu enviar os Ọriṣà para criar outra morada como duplo de Ọrun onde passam a viver os seres que vão ser criados, os Ènìyàn. Para criar e manter Ayé em funcionamento cada Ọriṣà deve se ocupar de funções específicas. Assim, *Obàtálá*, o mais velho entre os Ọriṣà, é encarregado de criar Ayé⁸ e *Ara* (corpo humano) que só passa a ter a vida depois que Ọlórún lhe insufla *Èmí* (elemento animador, alma); *Èṣù* é encarregado de processar o *Àṣẹ*, a força vital, que permite ao mundo e aos corpos nele habitado manterem os seus funcionamentos normais. Como Ọriṣà de comunicação, mensageiro e justiceiro, *Èṣù* mantém contato com todas as forças do universo, seja elas negativas ou positivas, o que importa esta Ọriṣà é manter a ordem do mundo, pune qualquer ato que ameça desordenar o mundo ou atrapalhar o fluxo da força vital (ABIMBOLA, 1975).

Ọrúnmilà, como moldador do comportamento humano, é um grande conselheiro da vida, os seus ensinamentos, sem negar outras esferas da vida, preocupa-se mais com o desenvolvimento de bom caráter, *Ìwà-reré*, visto que o mau caráter, *Ìwà-burúkú*, é uma ameaça à continuidade do Ayé. Veremos adiante que o mundo já teria acabado uma ou mais vezes por causa do mau caráter. Por agora, precisamos entender de forma mais precisa o que é o caráter entre os Yorubás. O que é o *Ìwà* e como essa noção permeia a ordem da existência dos Ènìyàn?

Ìwà como ordem da Existência dos Ènìyàn

Colocamos primeiro em análise o elemento que permitiu a criação de Ayé, *Àpó-Ìwà*, traduzido comumente

⁸ Há outro mito mais recorrente da criação de Ayé que atribui criação a Odùdúwà, irmão mais novo de Obàtálá, que substituiu este no comando da criação quando Obàtálá embriagou por ter bebido *Èmú*, o líquido de palmeira, por falta da água que se esqueceu de levar e isso também por ter negado fazer sacrifício ao *Èṣù* (o mestre dos caminhos), foi este que lhe causou este falhanço da criação. Foi então que Ọlórún entregou o saco da criação a Odùdúwà, mais o mito de Obàtálá é mais antigo que Odùdúwà. (BIÃO, 2014).

como *Saco da Existência*, que foi dado por Ọlórún aObàtálá (divindade da criação do corpo humano) para que este realizasse a tarefa da criação. Chegado no Ọpó-Ọrun-Oún-Àiyé (pilar que une e divide Ọrun e Ayé), o elemento foi jogado pelo Ọrişà no lugar onde existia nada além da água e vapor para dar exigência ao Ayé. Não nos interessa fazer aqui uma explanação sistemática da gênese Yourubá, interessamos somente sublinhar o termo *Ìwà* – sufixo da palavra *Àpó-Ìwà* – que se refere ao caráter, assim como também é usado para se referir à existência primordial. (BIÃO, 2014).

Doravante, é necessário destrinchar o termo *Àpó-ìwá*. *Àpó* significa bolsa ou saco e *Ìwà* significa existência, logo, literalmente, o termo *Àpó-ìwá* significa saco da existência. Isso implica que o Ayé é um saco onde se dá a existência, sobretudo humana, um saco que pode sofrer roturas a qualquer momento, sendo que a sua ruptura total acarreta automaticamente o seu *fim* e de seus elementos existenciais, incluindo o próprio ser humano. Por conseguinte, a continuidade desse saco (Ayé) depende do tipo de *Ìwà* (modo de existência ou de caráter) que os Èniyàn levam dentro de *Àpó*. (BENÍSTE, 2011).

Ora, vê-se que o termo *Ìwà* se refere a dois significados: *Ìwà* como Caráter e *Ìwà* como Existência. Muito embora *Ìwà* seja trazido comumente como caráter, mas o termo caráter, neste sentido, refere-se ao modo de existir que remete a *Ìwà* primordial, à existência. A existência do Èniyàn no Ayé, portanto, depende também da continuidade do Ayé e a continuidade deste depende em grande medida de bom caráter, de *Ìwà-reré*, ou seja, boa maneira de existir.

José Biníste (BENÍSTE, 2011), no seu dicionário, faz uma tradução de *Ìwà* bem interessante, exemplificada com uma frase: “*Ìwà*. Caráter, conduta, comportamento. *Enià niláti tojú iwàre* – A pessoa precisa tomar cuidado com sua maneira de ser”. A sua maneira de ser, no entanto, é a mesma coisa de como você conduz a sua existência. Explícito de outro modo: ter cuidado com seu caráter e ter cuidado com seu modo de existir significam uma coisa só que pode ser dita de duas maneiras. Ter *Ìwà-reré*, portanto, é ter boa existência e

ter Ìwà-burúkú é o oposto. Só lembrando que a própria palavra Ìwà vem do verbo “wa” – ser ou estar dependendo do contexto. (BENISTE, 2011).

Indica-se que por falta de bom caráter, egoísmo, ambição excessiva, desrespeito ao outro, etc. o mundo teria acabado uma ou mais vezes (MARINS, 2021), o que indica também a possibilidade do fim do nosso mundo. Segundo Osamaro (2007), Òrúnmilà assinala que a primeira criação do mundo não deu certo, porque os Òrìṣà, enquanto primeiros seres vivos no Ayé, desrespeitaram duas leis fundamentais da existência sentenciadas pelo Ọlórun:

1. Ninguém tiraria vantagem indevida de sua ausência física [Ọlórun] para atribuir a si mesmo sua função de Pai de todo o Universo. Todos eles deveriam respeito a Ele como o criador de tudo, ou seja, eles sempre dariam início aos seus trabalhos na terra prestando o devido respeito a Ele como seu Pai eterno [...]
2. Ninguém deveria fazer aos outros o que não gostaria que os outros lhes fizessem; regra a qual é conhecida como “Regra Dourada”. (OSAMARO, 2007, p. 19).

Essas leis que não foram respeitadas pelos Òrìṣà, na primeira criação, continuam a ser fundamentais para os Yourubá no ordenamento da sua existência, pois respeitar Ọlórun e a sua ordem é automaticamente respeitar a ordem dos Òrìṣà, a ordem dos ancestrais e a ordem moral da sociedade, reconhecer o outro como igual a mim, isto é, ter caráter. Muito embora o caráter não seja algo dado, o Èniyàn deve estar constantemente em sua busca, sendo que não existe ser totalmente perfeito, tudo está em devir, pois é o nível do comprometimento com Ìwà que pode indicar que a pessoa tem caráter.

Uma estória de Òrúnmilà mostra como o caráter é algo difícil de conseguir e pela falta dele Òrúnmilà perdeu o respeito, a existência não fazia mais sentido para ele. Conta-

se que Ọ́rúnmilà casou com uma mulher de nome Ìwà que teria se separado de outras divindades antes de casar com o Ọ̀rìṣà.

De acordo com um mito registrado no Corpus Literário Ifa, Ìwà era a filha de *Suuru* – a primeira filha de Olódùmarè [mesmo que Ọ̀lòrun] casou-se com Ọ́rúnmilà. Ìwà era extremamente linda, mas carecia de bom comportamento e caráter (GBADEGESIN, 1992, p. 79)

Ìwà, apesar de sua beleza,

tinha maus costumes e falava demais, sendo ainda preguiçosa e irresponsável. Depois de algum tempo casados, Ọ́rúnmilà, não podendo suportar o mau comportamento de sua esposa, mandou-a embora. (ALMEIDA, 2006, p. 17).

No entanto, quando partiu, o sábio percebeu que não podia ficar sem ela, saiu logo à procura dela “[...] vestiu-se de Egúngún [tipo de máscara usada para representar espírito ancestral] e saiu por aí, à procura de Ìwà. Foi à casa dos 16 Odù⁹ de Ifá à procura da esposa, cantando na porta de cada um”. Finalmente Ọ́rúnmilà achou Ìwà, mas esta já tinha casada com Olójo, e este não aceitou devolvê-la, fato que os levou a briga. “Orúnmilá bateu em Olójo com a perna de uma cabra que havia sacrificado antes de sair de casa. O impacto

⁹ Os Odù são discípulos de Ọ́rúnmilà que viveram também no Ayé nos primeiros tempos da criação e foram para Ọ́run. Os Odù são simbolizados pelos signos usados no jogo de consulta de Ifá para interpretar e saber a causa do problema do consultante. Os Odù representam as situações de vida. Existem 16 Odù básicos, suas combinações fazem surgir 256 Odù (OSOMARO, 2007). Como Ọ́rúnmilà é um sacerdote e conhecedor por excelência, os Odù também, como seguidores do mestre, são grandes conhecedores e mensageiros de Ọ́rúnmilà. Conhecer e receber ensinamentos de Odù é conhecer segredos da existência. Ejí Ọgbẹ e Okànrán Meji são dois dos 16 Odù primordiais.

atirou Olójo a muitas milhas de distância, e Ìwà foi levada de volta para sua casa”. (ALMEIDA, 2006, p.18).

Grande Sacerdote de Ifá de Ajeró,
Adivinho de Ajeró,
Onde você vir Ìwà, diga-me.
É Ìwà, Ìwà que estou procurando.
Se você tem dinheiro, mas não tem Ìwà,
O dinheiro não é seu;
Ìwà é a pessoa que eu procuro.
Se alguém tem filhos, mas não tem Ìwà,
As crianças pertencem a outra pessoa;
Ìwà, Ìwà é quem nós procuramos...
Se temos uma casa, mas não temos Ìwà,
A casa não é nossa, é de outra pessoa.
Ìwà, Ìwà é o que procuramos.
Se você tem roupas, mas tem falta de Ìwà,
As roupas pertencem a outra pessoa.
Ìwà, Ìwà é o que procuramos.
Todas as boas coisas da vida que um
homem possui,
Se ele perder Ìwà, elas passam a
pertencer a outra pessoa.
Ìwà, é o que estamos à procura!
(ALMEIDA, 2006, p.17-18).

Antes de começar a interpretação desse poema é preciso considerar que Òrúnmilà (ou povo Yourubá ou as tradições ancestrais africanas) usa muitas parábolas para explicar fenômenos, o que significa que este poema não deve ser tomado totalmente ao pé da letra, pois aqui, casar com Ìwà tem a possibilidade de interpretação muito mais ampla que o próprio casamento com uma mulher. Muito embora, o casamento também seja um dos principais elementos de Ìwà, pois é através do casamento (com objetivo de procriação) que a descendência humana pode continuar. Casar, neste sentido, é respeitar a ordem da descendência, portanto, dos ancestrais.

Primeiramente, o poema mostra que sem Ìwà uma pessoa não pode *existir*, por isso, mesmo sendo difícil de

achar e mantê-la, devemos sempre procurá-la. Segundo o poema mostra, tudo o que fazemos no mundo é a busca de *l̀wà*. Buscar *l̀wà*, assim, é buscar o/a caráter/existência. Terceiro, *Òrúnmilà* considera todos os recursos para manutenção da existência, porém, ele dá muito vantagem ao caráter, e mostra que sem caráter todo *bem* não lhe presta. Por exemplo, uma pessoa pode ser rica, mas sem caráter a sua existência é questionável.

Òrúnmilà é o próprio patrono da procura de caráter para moldar e manter a existência humana, por conseguinte, quando as pessoas consultam *Ifá*, que é feita através do jogo de símbolos dos *Odù*, estão automaticamente à procura de *l̀wà*, de caráter/existência, pois é nas casas dos *Odù* que *Òrúnmilà* foi buscar primeiro a sua esposa *l̀wà*, aliás, reencontrar a sua existência, o que simboliza a busca de caráter/existência. Até aqui ainda não fica muito evidente a questão de *l̀wà* enquanto existência.

Daí surge a grande questão, de acordo com esta noção de *l̀wà*, o que seria existir para os *Yourubás*? Em outras palavras, quando e o quão se pode entender que uma pessoa existe/inexiste? *Ikú* (a morte) significa o fim da existência humana? Caso negativo, quando podemos dizer que um *Ikú-Èniyàn*, pessoa morta, existe?

Na verdade, o que o ser humano quer é viver, manter-se vivo, existir, seja neste mundo ou noutro, e quase tudo que fazemos no mundo, todavia, está relacionado a isso, manter a nossa existência, por isso *Òrúnmilà* afirma que tudo que buscamos é *l̀wà*. Com efeito, o ser humano está definitivamente contra a morte, a morte enquanto fenômeno que põe fim a nossa existência.

Ora, a noção da morte na mentalidade das sociedades contemporâneas está relacionada, em grande medida, ao fim da existência, na sociedade Tradicional-*Yourubá*, entretanto, a morte é simplesmente o fim de ciclo de vida no *Ayé*, a existência continua no *Òrun*. (AMBIMBOLA, 2011). Para tornar mais precisa essa noção da morte entre os *Yorubás* e de várias sociedades tradicionais africanas, doravante usaremos a palavra *Ikú* para se referir ao término de ciclo de

vida no Ayé e o termo *morte* para tratar do fim da existência tanto no Ayé como no Òrun.¹⁰ Tomamos a noção da ancestralidade como parâmetros para refletir esta questão.

A ancestralidade, enquanto categoria filosófica, não trata simplesmente das pessoas que já foram para Òrun, enquanto ancestrais, mas de todo um conjunto de práxis relacionada a isso, desde Ayé até no Òrun e vice-versa. Em muitas sociedades tradicionais africanas, a noção da ancestralidade cumpre um papel fundamental para delinear a ordem social do que chamamos de ética da existência.¹¹ Lembramos que a própria noção de sociedade desses povos é uma junção dos que estão no Ayé e dos que estão do Òrun. (DOMINGOS, 2020). Para os Yourubás, os ancestrais estão vivos, porém noutro plano da existência, vivendo alhures e ajudando as suas descendências a alcançar a plenitude da vida no Ayé para Òrun. Estes dois planos de existência são inseparáveis. (LEITE, 2008).

Reiteramos que, no pensamento da sociedade tradicional Yourubá, a vida não acaba no Ayé, aliás, *Ikú* não constitui o fim da existência, mas o término de um ciclo da

¹⁰ Para uma melhor explicação sobre a concepção de morte na cultura Yourubá optou-se pela diferenciação dos termos morte e *Ikú*. Este termo é traduzido como morte, porém, a sua noção não é exatamente a mesma que temos da morte na contemporaneidade (com exceção de pensamento de outras religiões sobre a salvação divina). Se hoje, de grosso modo, o fim da existência está ligado à morte, para os “Yourubá-clássicos”, o fim da existência não está necessariamente ligado a Ikú, pois Ikú é também uma divindade que vem buscar as pessoas que, por algum motivo, devem deixar Ayé de volta a Òrun. Doravante, quando usamos o termo morte, estamos nos referindo ao fim da existência e o termo *Ikú* para assinalar a simples mudança de Ayé para Òrun.

¹¹ A ética da existência da ancestralidade está em viver-bem, em comunhão com a comunidade dos vivos e dos mortos, em respeitar a ordem dos Òriṣà e, consequentemente, de Òlòrun. É, sobretudo, ter caráter. Quem respeita esta ordem, ainda mesmo no Ayé, significa que está na linha da ancestralidade para futuramente tornar um ancestral quando voltar a Òrun. Neste caso um ancestral é diferente de um antepassado. O ancestral é quem terminou o seu ciclo de vida com mérito, enquanto antepassado é qualquer um que voltou a Òrun, mas não está no mundo de ancestralidade (LEITE, 2008). Neste sentido a sua existência é inimaginável, o simples antepassado, de grosso modo, não existe. Só os ancestrais existem.

vida, no Ayé que vai continuar no Órun, tendo ainda possibilidade de voltar mais vezes ao Ayé – noção da reencarnação¹². O nascimento de uma criança, neste sentido, não é tomado como um simples acontecimento natural, é uma vinda que pode ser original¹³ ou reencarnada. Em suma, o nascimento e a morte tratam de acontecimentos das movimentações de vinda e ida que se realizam normalmente entre Órun e Ayé. Existir, para os Yourubás, portanto, não é exatamente estar no Ayé, pois senão, a existência de quem for para Órun nunca poderia ter sido imaginada. Destarte, qual seria a diferença entre *estar* e *existir*, seja no Ayé ou no Órun? Aos poucos responderemos.

Como podemos notar, não é toda pessoa que pode entrar na ancestralidade, esta, à primeira vista, é um lugar por excelência dos Èniyàn de Ìwà-reré (pessoas de bom caráter). Entre os Yourubás, dizem Akanbi e Jekayinfa (2016), a quem falta Ìwà é visto pela sociedade como uma pessoa morta (inexistente) e é, de qualquer forma, excluída da sociedade. Ìwà, desta maneira, desempenha automaticamente uma função ambivalente: de aceitação e de negação na integração social. (de Ayé-Órun).

A sociedade tradicional Yourubá é uma junção dos que estão no Ayé e dos que foram para Órun (ancestrais). A ancestralidade constitui uma ordem e ética da existência. Aos sem Ìwà há a permanência física na sociedade, mas estão fora da ancestralidade, não são vistos com bons olhos, portanto, estão longe de se tornarem ancestrais, suas possibilidades de existir noutro mundo estão eliminadas. Nessa concepção da ordem ancestral, estas pessoas não existem, estão mortas desde Ayé.

O antepassado é todo aquele que foi levado por *Ikú* para Órun, o ancestral é todo aquele que foi levado por *Iku* para Órun com mérito comprovado no Ayé, aquele que tem Ìwà. Por conseguinte, quem não se enquadra no segundo

¹² Sobre reencarnação ver: (FALANA, 2016).

¹³ Vida original, neste sentido, trata de quem nunca veio ao Ayé. Um nascimento que não é reencarnação.

caso, está no Ọrun, mas não existe, é o Èniyàn-morto de Ọrun, que é diferente do Ikú-Èniyàn – este é o ancestral e não simplesmente um antepassado. Aquele que está no Ayé e não tem Ìwà, portanto, está fora da ordem ancestral, também não existe, é o Èniyàn-morto de Ayé. Lembre-se que Ọrunmilà perdeu a existência por ter perdido Ìwà.

As pessoas que estão na ordem ancestral são os Èniyàn de Ìwà-reré, comprometidas com a existência humana desde Ayé até no Ọrun. Quando se tornam ancestrais têm ainda mais força para ajudar a manter a existência humana, pois Ọrun é o fundamento do Ayé, aliás, quem apresenta virtude no Ayé tem ainda mais força no espaço sobrenatural para continuar a apoiar a sua descendência.

Existir para os Yorubás é, então, estar na ordem da ancestralidade, e estar na ordem da ancestralidade é, fundamentalmente, ter caráter, ter Ìwà. Ser levado por Ikú não significa o fim da existência, deixar de existir é ser marginalizado na ordem ancestral, é perder a possibilidade, por falta de Ìwà, de continuar a movimentação entre Ọrun e Ayé. A quem falta caráter está inativo e não terá aceitação no Ọrun, pois não recebe todas as devidas cerimônias (quando o corpo more) que permitem a sua inserção na ancestralidade, é delével na memória social. A *sociedade-Ayé* tem papel não menos preponderante que o da *sociedade-Ọrun* para vigiar e sentenciar quem merece entrar no Ọrun como ancestral. Toda pessoa, portanto, que não recebe devidas cerimônias fúnebres no Ayé não pode ser aceito pela *sociedade-Ọrun* como ancestral. São pessoas geralmente que faltam Ìwà. (FALANA, 2016).

Considerações finais

O capítulo procurou tematizar sobre as questões centrais elencadas na introdução, que vamos retomar, aqui, indagando de que maneira a noção de Ìwà em Ọrunmilà constitui uma ordem da existência entre os Yorubás? Vimos que Ìwà se refere, indiscriminadamente, a duas noções: a de Existência e a de Caráter. O caráter é entendido como modo

de existir por excelência. E vimos que a sociedade Yourubá, como outras sociedades tradicionais africanas, se pauta pela comunhão dos que estão no Ayé e dos que já foram para Órun. Esta comunhão é ordenada pela noção da ancestralidade de Ayé a Órun, e vice-versa, elwà é condição fundamental para poder entrar nessa ordem. Na cultura tradicional Yourubá, ser levado por *Ikún* não significa o fim da existência, mas uma mudança de plano da existência. Deixar de existir é não ter caráter, seja em que plano for.

Vimos que a falta de caráter (não respeitar as leis de Ólórún e dos Orixás; violar a ordem da ancestralidade; ser egoísta; não respeitar o outro; deixar de viver em comunhão com os seres de Órun e de Ayé; não se comprometer de forma considerável com a existência da comunidade) já levou e pode levar ao fim de Ayé.

Não é que os Yorubás, de acordo com nossa reflexão, aqui, não consideram importante outras questões da existência humana, como bens materiais, mas todas as outras questões da existência precisam estar alinhadas com o princípio de *Ìwà* (bom caráter, bom modo de existir para mim, para outro e para a minha comunidade). Por isso, nestes tipos de sociedades não há apropriação individual dos bens materiais, contudo, os esforços individuais para obtenção da riqueza comum são reconhecidos e valorizados.

Aqueles que trabalham mais, os dedicados, as pessoas prósperas e que acumulam mais características de *Ìwà* (uma vez que é difícil agregar todas as características de *Ìwà*), aliás, aqueles que possuem mais virtudes são, por efeito, os grandes comprometedores e mantenedores da existência, são os que a sociedade mais preza. Estes tipos de pessoas são chamados de *Ọmọlúàbí*, traduzido literalmente como filho de chefe/detentor de *Ìwà*. (OLANIPEKUN, 2017). É a categoria mais elevada da virtude humana Yourubá. Por isso, Olanipekun (2017, p.217) afirma que “toda educação Yourubá [se] resume em formar um *Ọmọlúàbí*”, aquele que possui toda ou quase toda característica boa que permite a existência humana. Ser *Ọmọlúàbí* é ser um *Èniyàn* mais ou menos completo.

Referências

ABIMBOLA, Wande. A concepção Iorubá da personalidade humana. **Colóquio Internacional para A Noção de Pessoa na África Negra**, Paris, 1971. Tradução, notas e comentários de Luiz L. Marins, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3mDXZb1> Acesso em 16 jun. 2020.

ABIMBOLA, Wande. A concepção Iorubá da personalidade humana. **Colóquio Internacional para A Noção de Pessoa na África Negra**, Paris, 1971. Tradução, notas e comentários de Luiz L. Marins, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3mDXZb1> Acesso em: 16 jun. 2020.

ABIMBOLA, Wande. Orí e a escolha do destino dos homens. *In: Ifá: An Exposition of Ifá Literary Corpus*. Ibadan: Oxford University Press, 1976.

ABIMBOLA, Wande. **Sixteen Great Poem of Ifa**. Lagos: UNESCO and Abimbola, 1975.

AKANBI, Grace Oluremilekun; JEKAYINFA, Alice. Reviving the African Culture of 'Omoluabi' in the Yorubá Race as a Means of Adding Value to Education in Nigeria. **International Journal of Modern Education Research**, n.3, p.13-19, 2016; Disponível em: <https://oduduwarights.org/wp-content/uploads/2021/02/Reviving-the-African-Culture-of-Omoluabi-in-the-Yoruba-Race-as-a-Means-of-Adding-Value-to-Education-in-Nigeria.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ALMEIDA, Maria Inez Couto de. **Cultura Iorubá: costumes e tradições** / Maria Inez Couto de Almeida, Ifatosin. – Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.

BENÍSTE, José, **Dicionário Yorubá-Português**. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2011.

BIÃO, Alfredo. **Obàtálá e Odùdúwà a Genese Yourubá**, 2014. Disponível em: <https://www.biaobrasil.com/genese-yoruba-obatala-oduduwa/> Acesso em: 15 nov. 2021.

DOMINGOS, Luís Tomás. Legba (exu) no universo religioso africano: princípio de ordem e desordem. *In: 27º CONGRESSO DA SOCIEDADE DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO*, 2014, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte: SOTER, p. 1140-1152, 2014. Disponível em: https://www.soter.org.br/imagens/download_imagem.php?arquivo=2

[7.pdf-150621164827.pdf](#) Acesso em: 15 nov. 20121.

FALANA, Kehinde; OSANYINBÍ, Oládótun B. An Evaluation of the Akure Yorùbá. Traditional Belief in Reincarnation. **Open Journal of Philosophy**, n. 6, p. 59-67, 2016. Disponível em: https://www.scirp.org/pdf/OJPP_2016022216182079.pdf. Acesso em: 15nov 2021.

GBADEGESIN, Segun. **African Philosophy**. Traditional Yourubá Philosophy and Contemporary African realities. New York: Peter Lang, 1991.

LEITE, Fabio Rubens da Rocha. **A questão ancestral: África negra**. São Paulo: Palas Althena: casa das África, 2008.

OLANIPEKUN, Olusola Victor. Omoluabi: Re-thinking the Concept of Virtue in Yourubá Culture and Moral System. **Africology: The Journal of Pan African Studies**, v.10, n.9, Oct., 2017. Disponível em: <https://www.jpanafrican.org/docs/vol10no9/10.9-12-Olanipekun.pdf> Acesso em: 15nov.2021.

OSAMARO, Cromwell. **A obra completa de Orúnmilá a sabedoria divina**, 2007.

SILVA, Sebastião Fernando da. **A filosofia de Orúnmilá-Ilá e a formação do bom caráter**. 2015. 132f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Escola De Formação de Professores e Humanidades /PUC-GO, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/897/1/SEBASTIAO%20FERNANDO%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2021.

A PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROFESSORAS COM O ENSINO REMOTO, EM TEMPOS DE COVID-19, EM ACARAPE/CE

*Juliana da Silva Santos**
*Roberto Kennedy Gomes Franco***

Introdução

O presente estudo faz parte de nossa pesquisa de mestrado em desenvolvimento que trata sobre a precarização do trabalho das professoras contratadas para o ensino público municipal da cidade de Acarape – Ceará. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro – Brasileira (MIH/Unilab), com o financiamento da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (FUNCAP – CE).

Ao apresentar o projeto de pesquisa em uma reunião do Grupo Interdisciplinar Marxista – Unilab, ao qual estamos vinculados, surgiram questionamentos sobre porque não tratar da situação das professoras durante o período da pandemia, pois, inicialmente, o recorte temporal da pesquisa contemplaria apenas os anos de 2018 e 2019. Naquele momento, nos ocorreu que, provavelmente, não houvesse tempo hábil para encarar tal empreitada e adicionar ao projeto

* Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). e-mail: julianaunilab@gmail.com

** Professor permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab). e-mail: robertokenedy@unilab.edu.br

mais essa questão.No entanto, é essencial que, a cada dia, surjam novos pensamentos e análises a cerca do momento unimaginável que estamos vivendo. Sendo assim, esse escrito pretende refletir sobre as muitas mudanças e experiências metodológicas vivenciadas por essas professoras durante a Pandemia da Covid – 19, em Acarape – Ceará.

Nessa perspectiva, sobre o contexto pandêmico em questão, acrescenta-se que, em dezembro de 2019, foi detectado, pela primeira vez, em Wuhan, na China o Sars-Cov-2, novo corona vírus, causador da doença Covid-19. Até então, não se sabia as consequências que ainda enfrentaríamos quase dois anos depois.

Pesquisas especializadas indicam que, provavelmente, a transmissão para os seres humanos aconteceu por via zoonótica¹, ou seja, transmitida de outros animais para os seres humanos. Ainda não se sabe, exatamente, quando, como e onde surgiu o vírus, apesar de, atualmente, já termos acesso a algumas explicações para esse fenômeno. Entre humanos, a transmissão se dá por via direta, de pessoa para pessoa, por meio de gotículas expelidas pelo nariz ou pela boca de infectados, ou por via indireta, ao mantermos contato com objetos anteriormente infectados.

Sendo um vírus de tão fácil transmissão, logo a doença identificada primeiramente em Wuhan, se espalhou pelo mundo, levando a OMS a declarar a Covid-19 como uma pandemia, em 11 de março de 2020. Entende-se por Pandemia, de acordo com a OMS, como os efeitos transnacionais de proliferação de uma doença. No caso do novo coronavírus, entre três e quatro meses após o primeiro caso ser detectado, já vivíamos uma contaminação mundial.

Na tentativa de controlar a contaminação em massa, evitar o aumento de mortes e retardar os colapsos nos sistemas de saúde, os principais órgãos de saúde internacionais passaram a indicar o isolamento social como meio de prevenção à doença. Na ausência de vacinas ou

¹ Informação retirada do site Politize!. <https://www.politize.com.br/covid-19-um-ano-de-pandemia/> Acesso em 02 set. 2021.

tratamentos eficientes, e diante do alto potencial de infecção do vírus, o distanciamento social se mostrou a forma mais potente no controle da contaminação. Assim, em meados de março de 2020², ainda que com variações de medidas entre os estados, o Brasil acatava a indicação e iniciava as medidas de isolamento social.

Nos últimos anos, o Brasil vem enfrentando uma onda de conservadorismo oriunda de uma parte da população em que vivemos, em meio ao negacionismo científico, surgimento de teorias como o terraplanismo, perseguição a professores e instituições educacionais, fortalecimento de movimentos ligados à extrema-direita abarrotados de discursos excludentes e negando fatos históricos ocasionados por ditaduras direitistas. É nesse cenário que o Brasil se depara com a Pandemia causada pela Covid – 19.

Em território brasileiro, a crise sanitária do novo Coronavírus atingiu e interrompeu o andamento de todos os setores da nossa sociedade, causando impactos, inclusive na área da Educação. Diante dessa realidade, e com a paralisação das atividades educacionais presenciais desde março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em abril de 2020, um documento com diretrizes para orientar as escolas de educação básica e as Instituições de Ensino Superior, durante o período pandêmico. Tal documento foi elaborado em concordância com o Ministério da Educação e carrega orientações e sugestões para todos os níveis de ensino.

O referido documento indica normas excepcionais, inicialmente para o ano letivo de 2020, inclusive dispensando o mínimo de 200 dias letivos, porém, mantendo a carga horária mínima de oitocentas horas. Nesse contexto, programam-se as atividades não presenciais com a finalidade de evitar um possível retrocesso na aprendizagem e a perda

² É importante frisar que o governo Federal brasileiro não se mostrou adepto ao isolamento social, inúmeras vezes o então presidente da república, Jair Messias Bolsonaro foi a público demonstrar sua insatisfação com as medidas, proferindo falas que diminuía e distorciam a gravidade da pandemia.

de vínculo com a escola, o que geraria evasão e abandono.

Assim, no dia 16 de março de 2020, no Ceará, foi lançado o primeiro decreto estadual, publicado no Diário Oficial da União³, implementando o isolamento social e determinando a suspensão de aulas presenciais:

Considerando o aumento do número de casos suspeitos e a confirmação de casos de contaminação pela COVID-19 no Estado do Ceará, Considerando a necessidade de adoção de normas de biossegurança específicas para os casos suspeitos e confirmados de COVID-19, objetivando o enfrentamento e a contenção da disseminação da doença, Decreta:

Art. 1º Fica decretada situação de emergência em saúde no âmbito do Estado do Ceará, em decorrência do novo coronavírus (COVID-19). (...) Art. 3º Ficam suspensos, no âmbito do Estado do Ceará, por 15 (quinze) dias: (...) III - atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública, obrigatoriamente a partir de 19 de março, podendo essa suspensão iniciar-se a partir de 17 de março.

A esse primeiro decreto se somariam muitos outros, mantendo as medidas de restrição e isolamento, bem como a suspensão das aulas da rede pública. De tal maneira que o decreto que autorizou o retorno presencial para as escolas, podendo utilizar até 100% da capacidade das salas de aulas, foi lançado somente em 18 de setembro de 2021.

³ Todos os decretos assinados pelo governador do Estado do Ceará encontram-se disponíveis em uma página específica do Governo do Estado, disponível em: <https://www.ceara.gov.br/decretos-do-governo-do-ceara-com-aco-es- contra-o-coronavirus/> Acesso em: 07 set. 2021.

Art. 5º Permanecem liberadas, nos mesmos termos e condições, as atividades presenciais de ensino já anteriormente autorizadas, ficando ampliada para 100% (cem por cento) a capacidade de alunos por sala, em todos os níveis e atividades de ensino liberados, observado o distanciamento mínimo previsto em protocolo sanitário e garantida a opção pelo sistema híbrido, nos termos deste artigo.

§ 1º O retorno à atividade presencial de ensino se dará sempre a critério dos pais e responsáveis, devendo os estabelecimentos oferecerem aos alunos a opção pelo ensino presencial ou remoto, parcial ou integralmente, garantida sempre aos que optarem pelo sistema remoto a qualidade do ensino e a escolha pela forma de avaliação, remota ou presencial, proibida qualquer diferenciação no tocante ao critério avaliativo entre aqueles que optarem pela avaliação remota ou presencial.

§ 2º As atividades a que se refere este artigo deverão ser desenvolvidas preferencialmente em ambientes abertos, favoráveis à reciclagem do ar, além do que deverão respeitar o distanciamento, os limites de ocupação e as demais medidas sanitárias previstas em protocolo geral e setorial.

Após a suspensão das atividades presenciais, a SEDUC (Secretaria de Educação do Ceará) lançou as diretrizes que regeriam o período de suspensão das aulas presenciais. De acordo com tais diretrizes, foi entendido como condição fundamental para a manutenção do processo de ensino e aprendizagem que as escolas tivessem autonomia ao escolher a melhor forma de trabalhar nesse período, levando em consideração a realidade de cada Instituição Escolar.

Nessa perspectiva, o Ceará iniciava o trabalho com as atividades remotas em todas as instituições escolares das redes municipais e estaduais, bem como nas escolas particulares e nas Instituições de Ensino Superior. Apesar disso, atualmente, já conseguimos identificar que as estratégias de ensino remoto têm limitações e não atendem às necessidades de todos os alunos e professores, sendo os últimos levados, por vezes, à exaustão, tendo sua carga horária de trabalho triplicada.

A este respeito, temos o seguinte relato da professora Carla (2021):

Quando estávamos trabalhando normal, na escola, a gente trazia trabalho para casa sim, claro, acho que não existe professora que não traga trabalho pra casa. Mas... agora tá muito pior por que o trabalho e a casa é como, uma coisa só entende? A gente dá a aula no horário, mas precisa estar disponível todo o resto do dia, é como se fosse um turno direto 24 horas, tem aluno que tira dúvida, tem mãe que liga, às vezes chega tarefa de madrugada, isso fora as horas que a gente passa planejando e estudando pra entender como fazer as crianças aprenderem assim, é coisa de louco... (risos) a gente ri pra não chorar e ainda tem gente que diz que nós professoras estamos ganhando pra ficar em casa de folga.

Nesse cenário, surgiu a necessidade de compreender e refletir, através dessa pesquisa realizada com as professoras contratadas da rede pública municipal de Acarape – Ceará, no período pandêmico, como foi o processo de implementação, desenvolvimento e execução do regime especial de aulas remotas, no município citado. Essa investigação é de caráter qualitativo, cujas participantes se colocaram à disposição para participar voluntariamente.

Utilizamos como instrumento para coleta de dados o questionário *online* disponível pelo *Google Forms*. Temos como objetivo analisar essa experiência de ensino, como se dá sua execução e quais impactos causa na formação e vida dos professores frente ao uso de mídias digitais, bem como o aumento da carga de trabalho e as dificuldades na relação ensino - aprendizagem entre docentes e discentes. Diante das dificuldades de contato e do aumento de trabalho das professoras, somados ao fato de que muitas falas podem soar como denúncia de descaso do poder público, optamos por trabalhar com a garantia do sigilo das identidades de nossas interlocutoras. Desse modo, para identificá-las utilizamos nomes fictícios, as chamaremos de professora Carla e professora Maria.

Os estudos de gênero fazem parte do escopo dessa pesquisa, sendo assim, ao iniciar a investigação sobre a proletarianização do trabalho de professoras com o ensino remoto em tempos de covid-19 em Acarape/CE, as relações de gênero foram delineadas como categoria de análise. Isso porque, enquanto primeiro marcador de hierarquização nas relações de poder o gênero se torna evidente e necessário.

De acordo com Rosa (2011), compreender que as mulheres ocupam a maioria dos cargos de magistério significa admitir que o gênero faz diferença nas relações de trabalho e, portanto, para entender o processo educacional, se faz necessário saber quem são os sujeitos atuantes nesse processo. Sendo assim, apesar de sabermos que as situações desencadeadas pela pandemia afetaram a todos os sujeitos envolvidos no sistema educacional acarapense, nos reservamos o direito de manter nossos estudos direcionados a trabalhar somente com as professoras contratadas.

Processos de formação docente e a utilização das tecnologias: O caso de Acarape – Ceará

Acarape localiza-se a 63 km de Fortaleza, com uma população de 15.338⁴ habitantes. Tem no comércio, agricultura, na indústria e no serviço público por meio de contratos temporários suas principais fontes de renda. (IPECE, 2016).

O município conta com uma rede educacional formada por 10 instituições escolares, sendo dois centros de nível educação infantil, dois centros de nível fundamental I, um que atende apenas o nível fundamental II, e cinco que atendem da educação Infantil ao nível fundamental II. O quadro docente geral é formado em sua maioria por professoras/professores contratadas/os através de contratos temporários, recebendo um salário abaixo do piso estabelecido para a categoria e gozando de pouquíssimos direitos trabalhistas.

Assim como o resto do mundo, a cidade de Acarape não estava preparada para enfrentar as tragédias trazidas pela pandemia. No âmbito educacional, a paralisação das atividades presenciais e a migração para o ensino remoto evidenciou as mazelas educacionais, nos levando a visualizar com mais ênfase o baixo investimento educacional, assim como a falta de políticas efetivas de formação e valorização docente.

Após o primeiro decreto estadual ser lançado, a Prefeitura Municipal de Acarape seguiu o protocolo recomendado e suspendeu as atividades da secretaria de educação por 15 dias. Durante esse prazo foram criados os documentos já citados aqui que definiram as diretrizes a serem adotadas pelas escolas a fim de manter ativo o ano letivo de forma remota.

Inicia-se aqui, provavelmente, o maior desafio já enfrentado pelo município, como organizar e efetivar a manutenção das atividades educacionais de forma remota?

⁴ Dados retirados do site da Prefeitura Municipal de Acarape – Ceará. <https://acarape.ce.gov.br/omunicipio.php>

Como atender a comunidade estudantil com o auxílio da tecnologia, em um município onde os sistemas tecnológicos das escolas são precários e com uma comunidade em que parte da população não tem acesso à internet?

Sabemos que há inúmeras dificuldades e obstáculos dentro de uma escola, porém, segundo Morais e Carvalho (2021, p. 282),

a ferramenta tecnológica é uma possibilidade mediante o contexto do processo de ensino e aprendizagem, não é o ponto principal, mas é uma máquina de grande importância que pode e deve auxiliar o professor e os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, de acordo com os autores, as ferramentas tecnológicas podem contribuir na construção dos saberes escolares e facilitar a inovação dos velhos modelos pedagógicos. Essa questão já vem sendo pontuada há tempos, tanto no chão das escolas quanto nos grandes fóruns para discutir os rumos da educação no Brasil. No entanto, seja por falta de investimento financeiro, ou por falta dos processos de formação continuada dos professores, o acesso à tecnologia (computadores, redes de internet, e outros aparatos necessários) não é uma realidade de muitas escolas municipais brasileiras.

Diante disso, a chegada da pandemia acelerou a necessidade de efetivar o uso de tecnologias para a manutenção das aulas. Nesse viés, professores (as), escolas, estudantes e famílias vivenciaram um novo cenário precisando adaptar-se emergencialmente, o que dificultou ainda mais a manutenção e qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A realidade do sistema educacional acarapense é que, até pouco tempo atrás, antes do início da pandemia, nem todas as escolas possuíam acesso à internet, algumas possuíam apenas um computador que era utilizado somente

para serviços essenciais. As que tinham acesso à internet eram financiadas pelos (as) professores (as), junto com os (as) demais funcionários (as) da escola que rateavam entre si o valor para manter o serviço. De acordo com essa realidade, muitos (as) docentes não eram familiarizados (as) com questões tecnológicas básicas e precisaram se reinventar para conseguir levar adiante suas aulas.

Vejamos, sobre isso, a seguinte fala da professora Carla (2021):

Na escola em que eu trabalho tem um notebook, um projetor e uma impressora, a internet somos nós que pagamos por que facilita a pesquisa nos planejamentos, quando não tinha nós planejávamos em casa, mas tinha que ir para escola também então, ou usava o celular com os dados móveis, ou usava só o livro didático, ou levava trabalho para casa. Esse é o máximo de “tecnologia” que conhecíamos nas aulas. Muitos de nós nem prepara aulas com essas coisas por que precisa agendar pra pegar, às vezes não tá funcionando direito e a gente tem medo de atrapalhar o planejamento.

Nos passos iniciais para a manutenção das aulas, foi decidido que cada professor faria um grupo no aplicativo *whatsapp* com os pais e estudantes de suas respectivas turmas, o qual ficaria sob sua responsabilidade, e, a partir disso, as atividades seriam realizadas em modo remoto. Assim se fez, os (as) professores (as) criaram seus respectivos grupos e através deles mantinham contato com os (as) estudantes, enviavam tarefas, vídeos explicativos, alguns (as) gravavam os próprios vídeos outros (as) enviavam vídeos disponibilizados no *youtube* que tratavam sobre os assuntos a serem explorados na aula, e recebiam as devolutivas por meio de fotos que garantiriam a presença do (a) aluno (a) na lista de frequência.

As atividades citadas são produzidas pelos (as) professores (as) de acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação em consonância com o Programa PAIC – Programa de Alfabetização Na Idade Certa, uma política educacional do Estado do Ceará instituído pela Lei nº 14.026/2007, de cooperação junto aos municípios com a finalidade de apoio na alfabetização dos alunos até o final do segundo ano do ensino fundamental, além de viabilizar a formação continuada docente. É importante ressaltar que o Programa PAIC tem como foco as propostas didáticas para alfabetização e contempla as áreas de português e matemática, nesse sentido, as demais áreas que já são minimamente trabalhadas dentro dos currículos escolares nas aulas presenciais passaram a ser mais negligenciadas no ensino remoto.

Aqueles (as) que não tinham acesso à internet precisavam ir até a escola para buscar as apostilas enviadas pelo governo do estado. Os primeiros meses foram bastante confusos, quem morava nas localidades, mas tinham filhos (as) matriculados (as) nas escolas da sede precisavam se deslocar para buscar as apostilas e encontravam dificuldades no transporte devido ao isolamento social. Era constante ouvir reclamações dos pais que não conseguiam ensinar as tarefas dos (as) filhos (as), muitos não sabiam ler, outros precisaram se manter trabalhando e não tinham tempo. Diante disso, o retorno das atividades dos (as) estudantes aos (as) professores (as) foi se tornando cada vez mais difícil e escasso ao longo do primeiro semestre de atividades remotas.

De acordo com Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021, p. 4), a questão do avanço das tecnologias no âmbito educacional não é recente, no entanto elas não receberam atenção apropriada, prova disso são as inúmeras dificuldades encontradas em decorrência das aulas remotas. Os autores, referenciando Leite e Ribeiro (2012) tratam ainda sobre o tempo necessário para que o (a) professor (a) domine o campo tecnológico e possa usar isso a seu favor. Para que isso aconteça, se faz necessário um conjunto de coisas: uma boa formação acadêmica; que a escola possua uma boa

estrutura física e material que garanta o uso dessas tecnologias; investimento governamental em capacitações para os (as) docentes entre tantos outros pontos que não dependem exclusivamente da boa vontade do (a) professor (a) em se reinventar diante da pandemia.

Dessa forma, basta um olhar atento às escolas da rede pública para notar que a maioria não oferece as condições necessárias à implementação tecnológica nas aulas. Deparamo-nos ainda com os processos de formação continuada deficientes que gera um dos principais entraves no uso das tecnologias, a falta de conhecimento.

Ainda, conforme Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021)

a precariedade de estrutura e recursos tecnológicos nas escolas aliado a uma formação que não contempla práticas pedagógicas no uso das tecnologias, certamente trouxe um desafio ainda maior na realização de aulas remotas. (BEZERRA, VELOSO e RIBEIRO, 2021, p. 6).

Essa realidade pode ser observada no âmbito educacional de Acarape. No programa de formação continuada o (a) professor (a) é compreendido (a) como receptor (a) e executor (a) que visa cumprir currículos e metas. As formações são direcionadas a repassar o que é enviado pela CREDE 08 do Estado do Ceará e encontrar dentro dos descritores estabelecidos formas de fazer o (a) aluno (a) cumprir o que o descritor exige. Logo, nos deparamos com um processo de formação continuada reducionista, pensado de cima para baixo que exclui o (a) professor (a) de partes importantes do processo.

De acordo com a professora Maria (2021):

Antes da pandemia, as formações aconteciam mensalmente, alguns professores ainda tiveram a primeira de 2019. Depois que a pandemia começou só voltou a ter no segundo semestre, quem já

tinha experiência e pegou a mesma série, deu aula baseado no ano anterior, quem estava chegando naquele ano teve muito mais dificuldade com certeza.

Com a mudança na gestão municipal e, conseqüentemente, a alteração na Secretaria de Educação de Acarape no início de 2021, as escolas passaram a adotar as ferramentas do *Google classroom* a fim de ter um melhor contato com os (as) estudantes. Segundo as professoras entrevistadas, algumas séries demonstram maior interesse nas aulas que outras; turmas de 1º ao 5º ano do fundamental I, e 6º ano do fundamental II tem tido uma resposta melhor ao ensino.

De forma complementar, a professora Maria (2021), diz assim:

Muitos pais fizeram sacrifícios, assim como nós, quem podia comprou celulares, colocou internet em casa, alguns dividem com os vizinhos. As crianças menores têm mais retorno, acredito que como são pequenos os pais acompanham mais, os maiores que fazem atividades sozinhos estão sendo mais difíceis, o abandono escolar com certeza é uma realidade no município.

Após 18 meses atuando de forma remota, o sistema educacional cearense recebeu autorização para iniciar as atividades presenciais, diante disso, algumas escolas municipais de Acarape iniciaram o processo de retomada das atividades presenciais no dia 13/09/2021, para as turmas de 2º ano, 5º ano e 9º ano. Segundo a secretaria Municipal de Educação de Acarape, o número de alunos por turma foi reduzido e as escolas seguem as orientações de distanciamento e hígienes sugeridos pela OMS. O retorno ao modelo presencial para todas as turmas inseridas no sistema educacional municipal tem se mostrado inviável até o

presente momento, levando em consideração que a estrutura física de algumas escolas estão comprometidas e não oferecem o mínimo de segurança.

Entre precarização e proletarização: as situações vivenciadas pelas professoras contratadas de Acarape durante a pandemia da covid – 19

Nos últimos vinte anos, temos visto uma nova caracterização do mundo do trabalho: a reestruturação produtiva somada ao avanço do neoliberalismo nos coloca diante de um cenário, no qual a força do trabalho sofre não somente com a intensificação da produtividade e o controle sobre a vida do (a) trabalhador (a), mas também com o surgimento de novas e precárias relações de trabalho que desencadearam novas formas de exploração da classe trabalhadora. Deste modo, podemos citar: a flexibilização dos contratos de trabalho, os diferentes tipos de trabalho e as diferentes formas de remuneração, as variadas jornadas de trabalho e uma taxa elevada de desempregados. Segundo Mazzini (2017), como consequência desses processos surgem outras modalidades de contratos trabalhistas que desregulam o regime de trabalho e promovem uma maior e acelerada proletarização.

Em meio à variedade de categorias trabalhistas estão as terceirizações, os empregos de meio-período, os contratos temporários e os contratos no serviço público destinados a trabalhadores não efetivos com prazo determinado. A reprodução das novas formas de organização trabalhista se expandiu para além das fábricas e atingiu categorias de trabalhadores dos diferentes setores de atividades econômicas. O sistema educacional brasileiro não se isenta de ser inserido nessa nova dinâmica do capital, se tornando espelho das reformas implantadas no mundo empresarial.

Apesar de muitos compreenderem os processos de trabalho e educação como universos distintos, Frigotto (2011) afirma que o sistema capitalista, sempre subordinou os processos educativos desde a sua estruturação até

atualmente, aos interesses do capital. Nesse sentido, o (a) professor (a), como trabalhador (a), não está imune as modificações e precarizações advindas do mundo do trabalho, e do atual mundo globalizado.

De acordo com Paro (2018), os (as) educadores (as) têm dificuldades para compreender a atividade pedagógica como um processo de trabalho e, assim, identificá-lo dentro de um sistema de opressão capitalista. Podemos relacionar esse fato, entre outros fatores, a romantização da profissão docente e ao ideário de doação e sacrifício que ronda o ser professor.

O grupo de professoras que aceitou participar dessa pesquisa se enquadra nas relações trabalhistas elencadas anteriormente. São docentes inseridas no serviço público municipal, contratadas com prazo determinado, com uma remuneração abaixo do piso da categoria e submetidas a uma relação efêmera com a estabilidade, tendo em vista que a cada fim de semestre são exoneradas.

O salário recebido pelas professoras contratadas de Acarape antes da pandemia era de R\$ 550,00 reais para aquelas que ainda estivessem cursando graduação, R\$ 750,00 para as que tinham nível superior completo e R\$ 920,00 para as que possuíam pós-graduação, valores esses respectivos há 100 horas mensais trabalhadas passíveis de descontos da previdência municipal que girava em torno de R\$ 60,00.

Com a notícia da chegada da pandemia, além das mudanças realizadas nas escolas para conseguir cumprir as atividades remotas, a adequação do (a) professor (a) ao novo regime e todas as incertezas e medos de que período pandêmico trouxe os (as) professores (as) de Acarape, ainda precisaram lidar com os desmandos e desrespeito da gestão municipal.

De acordo com Oliveira e Pizzi (2013), a precarização do trabalho docente está ligada às formas como esse profissional é contratado, tais como a terceirização ou os contratos por tempo determinado, como é o caso das professoras observadas. Esse tipo de contratação gera mão

de obra barata ao poder público municipal e encaminha o docente a um processo de proletarização da categoria. Nesse sentido, esse tipo de situação tende a enfraquecer a classe de professores que, ao se tornarem terceirizados ou temporários, podem a qualquer momento serem dispensados, o que na prática foi o que aconteceu com os (as) docentes de Acarape no início da pandemia. As autoras ainda afirmam que:

A precarização está estreitamente associada ao processo de proletarização do trabalho docente, ou seja, professoras/es da rede pública de ensino, sempre foram mais ou menos proletarizados, principalmente a partir da República, quando as/os professoras/es começaram a ganhar pouco. (OLIVEIRA; PIZZI, 2013, p. 11995).

Segundo relatos das professoras de Acarape, nos primeiros dias após o início das atividades remotas, elas foram chamadas para uma reunião em que seria discutido como proceder durante esse período. Algumas achavam que o encontro seria para abordar as maneiras como as aulas poderiam ser feitas remotamente, por exemplo: “como trabalhar com a família”, enfim, a metodologia pedagógica que seria adotada pelo município, no entanto, a reunião era para tratar da suspensão de seus contratos.

Sobre esse dramático momento, a professora Maria (2021):

Fui professora contratada de Acarape no ano da pandemia, pior castigo não há. A gente foi chamada pra uma reunião, lá eles avisaram que era pra gente se inscrever no auxílio emergencial, ninguém nem sabia ainda como era isso. Quando o governo federal disse que o auxílio era pra quem não tinha vínculo de emprego eles suspenderam nossos contratos pra gente poder tentar o auxílio, quem não

conseguisse ele disse que ia dar um auxílio da prefeitura, mas na verdade era o nosso salário né? Eles disseram que a aulas iam continuar a distância e quem recebesse o auxílio do governo ou do município tinha que acompanhar suas turmas “voluntariamente”. Como você já conhece... a gente trabalhou voluntário por que como sempre eles dizem né? Vocês tem que ajudar a gente pra gente poder ajudar vocês.

Tal relato evidencia, na cidade de Acarape, a violenta e opressora proletarização do trabalho de professoras em tempos de covid-19. De forma complementar, utilizaremos ainda a fala proferida em uma *live* na rede social *Instagram*, do ex-prefeito de Acarape, Franklin Veríssimo, administrador municipal em exercício no início da pandemia, para refletir acerca da situação vivenciada pelas professoras no ano de 2020.

A gente sempre fez questão de dizer para as pessoas que procurassem o auxílio do governo federal por que a arrecadação do município está caindo, que está pagando em torno de até R\$ 1200,00 por pessoa, mas sempre deixando claro que a gente não iria desamparar aqueles que não conseguissem, assim como a gente prometeu a gente cumpriu. Que que a gente ta fazendo? Todos aqueles funcionários contratados que estão parados, eles não estão recebendo salários, por que eles estão parados e eu não posso pagar por um serviço que não está sendo prestado. Mas a gente criou um auxílio, parecido com o auxílio do governo federal, na verdade pagando mais que o auxílio do governo federal, assim essas pessoas que estão parados, os professores, todos eles vão receber esse

auxílio no valor a maioria de R\$ 700,00, todos eles vão receber esse auxílio e assim eles não precisam depois ter que trabalhar de graça. Por que tem município que estão pagando agora, mas depois o cara vai ter que trabalhar lá na frente de graça para repor. (Fala do ex-prefeito de Acarape, Franklin Verissimo Oliveira⁵, 2020).

Como podemos perceber pelas falas descritas, temos duas situações: a que realmente aconteceu e a que foi passada para a população pelo poder público. As professoras foram orientadas a solicitar o auxílio emergencial depois que tiveram seus contratos suspensos, independente da suspensão dos contratos permaneceram trabalhando e acompanhando suas turmas sob a ameaça velada de não terem seus contratos reativados. No entanto, durante todo o primeiro semestre do ano de 2019, o poder público municipal insistiu em relatar para a população, sempre através de *lives* e postagens na rede social *facebook*, que as professoras estavam paradas e, por isso, tiveram seus contratos suspensos, porém, aquelas que não conseguiram o auxílio do governo federal recebiam uma ajuda de custo do governo municipal para se manterem durante a pandemia.

É importante ressaltar que essa situação, dentre todas as cidades do maciço de Baturité, ocorreu apenas em Acarape, as demais cidades permaneceram pagando os proventos de seus professores normalmente. A partir do segundo semestre de 2020 os contratos foram reativados, e as professoras voltaram a receber de acordo com a remuneração estabelecida pelo município, porém, de acordo com as entrevistas realizadas as professoras, que se recusaram a fazer o acordo proposto pelo prefeito no início da

⁵ Discurso proferido em uma *live*, realizada no dia 13/05/2020 pela página oficial do ex-prefeito da cidade de Acarape Franklin Veríssimo. Após a repercussão da população, a *live* foi retirada do ar, atualmente os trechos relacionados a situação dos professores podem ser acessados na página do Instagram @acarapenews.

pandemia, não tiveram seus contratos reativados.

A precarização e proletarização das professoras municipais de Acarape vão desde condições ruins de trabalho a remunerações abaixo do piso salarial estabelecido, essa é uma realidade anterior à pandemia e provavelmente seguirá posteriormente a ela. Atualmente, após a mudança na gestão municipal é possível vislumbrar algumas melhorias como um pequeno aumento salarial, os proventos foram ajustados para um salário-mínimo por 100 horas mensais, o que ainda não respeita o piso, e o pagamento do mês de férias.

Considerações finais

De acordo com o que foi apresentado, é possível observar a complexidade que o momento atual nos traz, principalmente no cenário educacional. É fato que a pandemia causou transformações no trabalho docente e na educação como um todo, provocando reorganizações emergenciais e abrindo caminho para reflexões acerca do papel que cada um deve desempenhar na comunidade escolar. Deparamo-nos com situações que poderiam ter sido menos impactantes, se houvessem os investimentos necessários para a utilização de tecnologias nas salas de aula há mais tempo.

A situação vivenciada impactou os modelos educacionais aos quais estávamos acostumados, pois o (a) professor (a) deixou de ser figura central da sala de aula, como único (a) responsável pelo aprendizado do (a) aluno (a) e passou a ser mediador (a) de um ensino que seria executado pela família, junto com o (a) estudante. Nessa perspectiva, esse escrito é apenas um início de uma discussão sobre um novo momento vivenciado pela educação, e tem intenção de fomentar ideias e percepções sobre a realidade vivenciada nas escolas.

Levamos em consideração a realidade do município e procuramos refletir através das falas das professoras sobre o modo como se desenvolveu o processo metodológico da permanência das aulas em modo remoto, bem como sobre as dificuldades enfrentadas no âmbito da contratação. Além

disso, é preciso salientar que o momento exigia cautela e respeito para lidar com os (as) funcionários (as), suas vidas, suas famílias, a saúde física e mental de cada um. Desse modo, era esperado um apoio por meio da gestão municipal e uma segurança financeira em meio a tantas incertezas, e, infelizmente, não foi o que encontramos.

Nesse sentido, podemos concluir que há a necessidade de aprofundarmos as pesquisas em torno dos meios de contratação e das formas de trabalho as quais a classe docente de Acarape está submetida. Além disso, buscamos, enquanto sociedade, estar atentos ao que se passa dentro das escolas e como a situação laboral das professoras impacta no processo de ensino e aprendizagem das nossas crianças. É imperativo o início de uma mobilização da classe para tentar se proteger de situações como essas e garantir meios de contratação mais seguros e viáveis para a construção de um bom trabalho em salas de aulas.

Referências

BEZERRA, Narjara Peixoto Xavier; VELOZO, Antonia Pereira; RIBEIRO, Emerson. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917/3701>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL, Agência Brasil. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus**. Brasília, 03 mar. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso: 03 de set. de 2021.

CEARÁ. **Lei nº 14.026, de 17.12.07**. Cria o programa alfabetização na idade certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Fortaleza, CE: Governo do Estado, 19 dez 2007. Disponível: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4310-lei-n-14-026-de-17-12-07-d-o-19-12-07> Acesso: 03 set. 2021.

DA ROSA, Renata Vidica Marques. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil**, ed. esp. n. 4, p. 1-19, 2011.

FRIGOTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 235-254, jan-abr. 2011.

GUEDES, Maria Júlia. Covid-19: o que aconteceu em um ano de pandemia no Brasil e no mundo? **Politize!** 08 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/covid-19-um-ano-de-pandemia/>. Acesso em 03/09/2021.

IPECE. **Perfil básico municipal**: Acarape. Fortaleza: SEPLAG/Governo do Estado do Ceará, 2016. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/perfil_basico_municipal/2016/Acarape.pdf>. Acesso em: setembro, 2021.

MAZZINI, Maria do Carmo Capputti. **A precarização do trabalho das professoras da rede municipal de educação de Marília/SP**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional da Educação-CNE. **Parecer 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso: 03 set. 2021.

MORAIS, Elenice Curcino; CARVALHO, Silmara Bezerra Paz. As tecnologias da informação e da comunicação e os desafios na prática docente nos anos finais do ensino fundamental. *In*: SILVA, Cristiana Barcelos. FREITAS, Patrícia Gonçalves de (orgs.) **Tecnologia educacional em perspectiva**: caminhos da pesquisa para inovação. Volume 2. Rio de Janeiro: e-publicar, 2021. p. 276-291

OLIVEIRA, Manuella Souza de.; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Proletarização e precarização do trabalho docente: os/as monitores/as em Alagoas. *In*: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE / II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADES E EDUCAÇÃO - SIRISSE /IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE – SIPD-CÁTEDRA UNESCO, 2013, Curitiba. Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar. Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7253_4316.pdf Acesso em: 15 nov. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Professor**: artesão ou operário? 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

Entrevistas:

Maria. Entrevista I. [fev. 2021]. Entrevistadora: Juliana da Silva Santos. Acarape, Ceará, 2021. 1 arquivo word. Arquivo dos autores.

Carla. Entrevista I. [mar. 2021]. Entrevistadora: Juliana da Silva Santos. Acarape, Ceará, 2020. 1 arquivo word. Arquivo dos autores.

VOZES DE “HOMENS-GAYS”, EM ENVELHECIMENTO, NA CIDADE DE BATURITÉ/CE

*Leonardo da Silva Leal**
*Roberto Kennedy Gomes Franco***

Introdução

Esse trabalho de investigação é parte de nossa experiência, no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-Unilab, que, localizada na microrregião cearense do maciço de Baturité, se propõe, em seus princípios, à interiorizar/democratizar o acesso ao Ensino Superior. A presente pesquisa possui financiamento institucional junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG/UNILAB).

Neste texto, apresentamos reflexões teóricas iniciais e apontamentos desenvolvidos desde a trajetória de inserção na Unilab. São desdobramentos de nossa inserção no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades-MIH, tanto com o acompanhamento das componentes curriculares e orientações, quanto nos refinamentos do objeto de estudo. E, ainda, no estabelecimento das abordagens metodológicas propostas na pesquisa.

Desse modo, ampliamos as discussões teóricas com os estudos de gênero, especificamente focando no

* Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades. e-mail: leoleal@aluno.unilab.edu.br

** Professor permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab). e-mail: robertokenedy@unilab.edu.br

envelhecimento de “homens-gays”. Nosso desejo é potencializar o debate desse campo de estudos, dentro das humanidades, nas pesquisas de cunho interdisciplinar. Buscamos, com isso, promover o rompimento com o tênue ideário de descredibilização e silenciamento relegado em muitos espaços acadêmicos (ou não) aos estudos de gênero e sobre outros grupos tidos subalternos, como o próprio reconhecimento da cientificidade da história oral.

Inicialmente, é preciso apontar que, no contexto dos últimos anos, com as crises causadas pelos avanços do neoliberalismo, houve um desmonte das políticas públicas, principalmente para a população organizada pelas categorias LGBTQIA+¹. Diante disso, destacamos os alarmantes índices de violência e assassinatos qualificados como “crimes de ódio” contra essa população, com ênfase para a “T”², composta por pessoas travestis e transexuais, que são as mais vitimadas historicamente.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo tecer reflexões sobre gênero, classe e histórias de vida de “homens-gays” artistas e trabalhadores da educação. Tais reflexões foram experienciadas no contexto da cidade de Baturité, no interior do Ceará. Esta pesquisa é de caráter qualitativo e o procedimento metodológico será a história oral. Utilizaremos a história de vida, enquanto técnica de entrevista com perguntas abertas, assim, facilitando uma narrativa livre de cada interlocutor e a produção de relatos orais de qualidade para as análises e problematizações neste estudo.

Neste sentido, com base dimensão interdisciplinar da história oral, tomamos a memória como fonte histórica, a partir das reflexões postas por Araújo e Franco (2020, p. 14), ao comentarem que,

¹ Um conjunto de políticas intersetoriais que contemplavam a população LGBTQIA+ (Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queers, intersexuais, assexuais e +), construídas com muita luta pelos diversos setores da sociedade civil e das organizações não-governamentais, foi extinto ou desarticulado com maior intensidade a partir de 2016.

² Assassinatos – Associação Nacional de Travestis e Transexuais (antrabrazil.org).

O uso da memória como suporte histórico pressupõe o trabalho com uma técnica contemporânea de pesquisa, a história oral com a qual se é capaz de ouvir o oprimido, recuperar trajetórias de inúmeros grupos sociais dominados que, postos no esquecimento por uma historiografia elitista, nunca foram reconhecidos como personagens importantes do processo histórico, processo que vem se construindo não livres de embates intelectuais dentro da academia.

Desse modo, ao recorrer à história de vida, neste estudo, visamos a descortinar as dinâmicas de sociabilidade e experiências de si, com os diferentes espaços e instituições, no campo familiar, escolar, comunitário, do trabalho etc. Almejamos, ainda, ter a possibilidade de investigar suas relações sociais de gênero e classe, nos processos de construção das subjetividades dos corpos LGBTQIA+, especificamente: homens, cisgêneros³ homossexuais em envelhecimento, em Baturité-CE.

Segundo Cruz Neto (1994, p. 58), a história de vida é uma

estratégia de compreensão da realidade, sua principal função é retratar as experiências vivenciadas bem como as definições fornecidas pelas pessoas, grupos ou organizações.

Portanto, a proposição desse objeto de estudo dialoga com as relações de gênero e classe de “homens-gays” em envelhecimento, no interior do Ceará. A análise do objeto encontra-se, ainda, apoiada nessa abordagem teórico-metodológica, que é fundamental nas pesquisas em ciências

³ Sobre o conceito de Cisgênero, BONASSI (2017) “Designa pessoas que se identificam única e exclusivamente com o sexo/gênero que lhes foi atribuído ao nascimento” (BONASSI, 2017, p. 20).

humanas e sociais, alicerçando a construção de novos conhecimentos localizados em contextos diversos, como a região do Maciço de Baturité, além de pensar novas especificidades de corpos dissidentes e subalternos e a integração de saberes.

Neste desafio, colocamos as questões de gênero, não como um recorte dentro dos estudos interdisciplinares e das humanidades, mas na perspectiva de compreender as experiências vividas. A partir de uma totalidade, o gênero é compreendido como o primeiro marcador de hierarquização dos corpos, em seus diferentes contextos na contemporaneidade.

Segundo Quadros (2004, p. 95),

Num quadro global de gravíssimas desigualdades sociais, já amplamente reconhecido, evidencia-se uma nítida hierarquia que tem, no topo, os homens brancos (não negros) e que vai descendo para mulheres brancas, homens negros (e pardos) e mulheres negras.

Essas hierarquias raciais atuam em conjunto, designando os papéis sociais, a partir do sistema sexo/gênero, enquanto biológico e universal, isto é, estabelecendo ideais de “homem” e de “mulher” nas sociedades estruturalmente escravistas patriarcais e judaico-cristãs.

Sobre o sistema de organização social basilar de nossa sociedade, Tiburi (2018) coloca que a máquina patriarcal é um programa de pensamento, que orienta-nos, de modo que,

O patriarcado é um verdadeiro esquematismo do entendimento, um pensamento pronto, que nos é dado para que pensemos e orientemos a nossa ação de um determinado modo, sempre na direção do favorecimento dos homens

brancos e de tudo o que sustenta seu poder. Aqui, é bom saber, o que chamo de “homem branco” é apenas uma metáfora do poder, do sujeito do privilégio, da figura autoritária alicerçada no acobertamento das relações que envolvem os aspectos gênero e raça, sexo e classe, idade e corporeidade. (TIBURI, 2018, p. 19).

Essa estrutura perpetua-se, na contemporaneidade, a partir da chamada invenção do patriarcalismo, conforme destaca Albuquerque Júnior (2013, p.125), em diálogo com o conceito de Gilberto Freyre de “família patriarcal”, o qual descreve as relações familiares no Brasil a partir do protagonismo dos senhores de engenho desde o período colonial. Em meados do século XIX, com o avanço da urbanização, a perspectiva patriarcal passou a ser incorporada pela família nuclear burguesa (branca, heterossexual, cristã e monogâmica) chefiada pelo homem como provedor da família.

Pensando a partir da frase emblemática de Beauvoir (2014), numa leitura atual “*ninguém nasce mulher, torna-se mulher*”, compreendemos que, no contexto em que o livro “Segundo Sexo” foi escrito, a partir da problemática do paradigma patriarcal de uma essência do feminino e do conjunto de regramentos comportamentais para o sexo e o gênero, salientamos que essas perspectivas sobre corpos de “homens e de mulheres”, enquanto heterossexuais, colaboram para a discriminação e violências contra outras corporeidades de ser e não ser, na contemporaneidade.

Assim, podemos compreender que a diversidade sexual e de gênero dinamizaram historicamente a partir dos enfrentamentos políticos e teóricos contra as políticas de identidades heteronormativas, primeiramente com a organização dos grupos de mulheres e as pessoas LGBTQIA+. Principalmente no debate sobre os antagonismos de classe e as relações de dominação dos homens sobre as mulheres, problematizando outras perspectivas de construção e desconstrução de gênero, que se contrapõe a

heteronormatividade compulsória constantemente reafirmada, tanto pelas religiões ocidentais quanto pelo Estado que é excludente e generificado.

Contudo, na realidade de nossa experiência democrática, somos um país com altos índices de assassinatos das pessoas LGBTQIA+, conforme os dados do Grupo Gay da Bahia (GGB)⁴ e de mulheres. Existir é o ponto de resistência dos diversos grupos de mulheres e da população LGBTQIA+, que, além de pautar direitos sociais e visibilidade política, busca uma sociedade mais justa e igualitária para todas e todos.

Questões de Gênero e enfrentamentos na Política Educacional

No cenário na última década, uma onda conservadora vem se consolidando dentro dos parlamentos brasileiros e podemos classificá-la de “crisofascista”⁵. Essa onda vem se consolidando no atual contexto político do (des)governo “bolsonarista” que, junto a ele, vem causando sérios retrocessos nas políticas públicas para a educação inclusiva e ações afirmativas. Em decorrência disto, houve intervenções nefastas junto ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), causando sérios comprometimentos nos estados e municípios, onde a onda de conservadorismo atuou fortemente, pautando a retirada dos termos “igualdade de gênero e orientação sexual” dos currículos e programas educacionais.

Diante das várias interferências, e não menos que caracteristicamente absurdas, o governo mudou, de forma autoritária, as regras de aquisição de livros do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, em que “O edital de livros escolares retira a menção específica à violência contra a mulher e exclui

⁴Sobre os relatórios dos assassinatos <https://grupogaydabahia.com.br/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti/>.

⁵Sobre o Crisofascismo <https://revistaforum.com.br/noticias/o-crisofascismo-e-o-novo-projeto-de-nacao/>

a palavra ‘democráticos’ dos princípios éticos”⁶, trágico retrocesso a ser implementado, no ano de 2023, com os estudantes de 1º ao 5º, das escolas públicas, que irão receber ou tem o livro como único recurso didático pedagógico disponível, no chão da escola.

Nesse sentido, intensificaram-se outros debates sobre os desdobramentos e os retrocessos gerados nas políticas educacionais inclusivas, principalmente sobre o eixo “igualdade de gênero” e “orientação sexual”. E, ainda, discute-se sobre o modo como podemos acompanhar as restrições aos novos debates acerca das questões de gênero, principalmente no tocante à cisgeneridade e à transexualidade nos contextos escolares.

Marcando o reconhecimento dessas restrições que remodelaram os debates já avançados, a partir de orientações morais conservadoras, Juliane dos Santos Porto (2019) problematiza as “práticas discursivas e não-discursivas sobre gênero e sexualidade”, que têm tornado as escolas campos de disputa. Para tanto, tem como ponto de partida as políticas e diretrizes curriculares sobre esses temas, reforçados pelos diferentes movimentos religiosos e frentes ultraconservadoras, fascistas, principalmente dentro do parlamento brasileiro. Esse debate está presente nos ciclos acadêmicos sobre pesquisas que abordam essas temáticas, seus sujeitos e objetos de estudo.

Um dos principais motivadores desses retrocessos no campo educacional sobre as questões de gênero e sexualidade foi o frustrado projeto “Escola sem Partido”, derrotado em todas as instâncias, onde foi pautado, e consolidado pela sua inconstitucionalidade, em 24 de abril de 2020, pelo Superior Tribunal Federal⁷. Mesmo derrotado,

⁶Sobre o Edital de livros escolares <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/02/17/edital-de-livros-escolares-retira-mencao-especifica-a-violencia-contra-a-mulher-e-exclui-palavra-democraticos-dos-principios-eticos.ghtml>.

⁷Sobre a criminalização da Lgbtphobia no Brasil <https://www.sinasefeifsul.org.br/noticias/stf-impoe-derrota-ao-escola-sem-partido/2697/>

deixou seus impactos nos debates barganhados nos parlamentos de todo o país, comprometendo os avanços no campo das políticas de educação inclusiva e afirmativas no Brasil.

A derrota do “Escola sem Partido” é um marco legal nesse debate, mas um *continuum* movimento neoconservador avançou e continua avançando no reforço de perspectivas binárias quando utiliza, conforme Louro (2000, p.64) “a abordagem mais recorrente é aquela que remete a um determinismo biológico”, para atuar a partir do dito e não-dito dos papéis sociais de “homem” e “mulher”, reduzindo os processos a sexualização do gênero e generificação do sexo, a partir dos padrões, espacialidades e usos do chão da escola pelos sujeitos que a compõem. Dessa forma, os ditos e não-ditos tomam o corpo e os corpos, atuando a partir dos currículos e incidindo na produção de masculinidades hegemônicas e feminilidades subordinadas, assim, naturalizando posições de gêneros e sexualidades.

Retomando o debate das práticas discursivas e não-discursivas no campo da educação, entendendo a educação enquanto produto e produtora de conhecimentos e qualificação dos quadros que atuam nesse sistema, Louro (2000, p. 64) afirma que

a biologia é, supostamente imutável, está fora da história, escapa a cultura e tudo isso parece particularmente ‘verdadeiro quando o tema é a sexualidade.

Acima de tudo, além do determinismo biológico no campo do debate científico, ocorre a negação de outras perspectivas de análise sobre a sexualidade humana, já fortemente aprofundadas nos estudos de gênero, mas, sempre colocadas num limbo de frivolidades.

Entretanto, a partir da proposição do debate sobre a desnaturalização da heteronormatividade compulsória, dentro dos espaços de sociabilidade (dentre eles a escola, enquanto campo de atuação dos interlocutores). A escola está entre as

grandes problemáticas, principalmente, na compreensão das disputas de legitimidade e hierarquias de corpos sobre outros no contexto da pesquisa.

Diante das disputas, o processo social, mobilizado por um currículo que vise combater a exclusão, evidenciada pela retirada dos termos “Gênero” e “Orientação sexual” do PNE,⁸ tem sido baseado em homogeneidades e generalizações. Além disso, há um descontínuo debate, que não garante sua efetivação, e, conseqüentemente, a manutenção dos índices de violência e evasão das pessoas LGBTQIA+, meninas/mulheres e outros corpos desumanizados pelas suas diferenças, de raça, pessoas com deficiências e de classe social. Há, também, o “polimento” de novas iniciativas de pesquisa, enquanto uma “violência epistêmica”, a partir de novos nuances de atuação e subalternização, dentro do processo histórico, em que sujeitos inseridos na universidade possam caminhar pelos estudos de gêneros em sua trajetória acadêmica e profissional.

Nesse sentido, as experiências de mulheres e da população cunhada pela sigla LGBTQIA+ vêm, historicamente, sofrendo criminalização e patologização, desde o século XIX. Todavia, os processos de resistência e luta intensificaram e garantiram avanços com a retomada do estado de direito pela redemocratização do país, com o fim da Ditadura Civil Militar. No campo dos direitos civis individuais e coletivos, houve a ampliação e a constituição de mecanismos governamentais para a implementação de políticas públicas de promoção de igualdade e equidade de gênero, como o combate às discriminações e à seguridade social para o conjunto da população.

As organizações, configuradas, hoje, como ultraconservadoras não cessaram suas estratégias de desmantelamento do Estado para diminuição de suas responsabilidades sociais, além de combater todas as pautas relativas aos direitos das mulheres, população LGBTQIA+ e outras populações tradicionais. Isso porque, enquanto

⁸ Sobre o Plano Nacional de Educação <http://pne.mec.gov.br/>.

atuantes em favor de um projeto de sociedade racista e tendo como modelo a família nuclear monogâmica e heterossexual, imperam práticas genocidas e discriminatórias até os dias atuais.

Desse modo, investigar as histórias de vida de “homens-gays” em envelhecimento corresponde a analisar as contradições das experiências dos que, diante das dimensões de classe e gênero, sobreviveram e, no seu desenvolvimento enquanto sujeitos, ocupam seus espaços nas sociabilidades familiares, educacionais e na atuação artístico cultural.

Isto posto, seguimos a constituição de pontes, com pessoas próximas, para facilitar o contato com os sujeitos, a fim de apresentar a proposta da pesquisa e estabelecer uma relação de confiabilidade e sensibilização de modo a colaborar com o estudo. Por conseguinte, essa interação é importante tanto para garantir o acesso ao interlocutor como, conforme Alberti (2005, p. 44),

que o pesquisador seja capaz de sustentar um diálogo franco e aberto com o entrevistado, respeitando enquanto diferente e contribuindo para que seja produzido um depoimento de alta qualidade.

Nessa perspectiva, no planejamento das entrevistas e na articulação e sondagem dos interlocutores, nos deparamos com a dinâmica do isolamento social, em decorrência da pandemia da Covid-19. E as medidas de contenção da transmissibilidade para a população idosa são mais rigorosas, segundo o Ministério da Saúde.⁹

Nesse viés, consideramos seguir a condução da pesquisa, a partir de estratégias de agendamento com os interlocutores. Essa articulação se dá nos primeiros contatos entre pesquisador e entrevistados, para nos familiarizar com o estudo e o agendamento da coleta dos relatos orais. Seguimos um período de rígido isolamento social e um

⁹<https://aps.saude.gov.br/noticia/10018>

intervalo de quinze dias entre uma entrevista e outra, que ocorreram no período entre março e abril do corrente ano. A coleta foi feita por gravação, utilizamos um aplicativo do próprio aparelho celular, estamos na fase de arquivamentos e transcrição das entrevistas, como seu arquivamento seguro. Ao finalizarmos essa etapa, daremos sequência, como retornar aos entrevistados para revisão e iniciar as análises e triangulação dos dados.

Nesse sentido, ao alinhar e estabelecer os caminhos metodológicos exequíveis ao contexto inicial dessa pesquisa, por ocasião das medidas sanitárias relativas à pandemia da Covid-19 (Sars-Cov-2), seguimos as recomendações dos órgãos de Saúde Pública, mantendo o isolamento social quinzenal e uso dos equipamentos de proteção individual no intervalo entre as entrevistas para garantir de forma segura e responsável a execução das entrevistas e coleta dos relatos orais com os interlocutores da pesquisa

A imersão no campo de pesquisa ocorre com os contatos prévios com o primeiro interlocutor, um amigo próximo que chamaremos de “Sebastião” residente na zona rural da cidade de Baturité-CE. No percurso de sua entrevista, acabou por mencionar o nome de dois amigos que também atuam no campo da educação e do teatro, assim, por proximidade e disponibilidade, “Marinho” residente na sede do município e “Stênio” residente na periferia, colaboraram com a pesquisa no período supracitado.

Para as reflexões sobre as questões de gênero e envelhecimento, tomamos as memórias colhidas nos encontros como arranjos das experiências vividas. Uma reconstrução da memória pelas lembranças que agora estão à disposição.

A este respeito, segundo (BOSI, 1994. p. 55),

A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos

materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.

Portanto, delimitamos como campo os estudos de narrativa, a fim de mergulhar nas experiências de vida de homens-gay em envelhecimento para conduzir este estudo. Conforme apontam Benevides e Pinheiro (2018, p. 175), “os relatos orais ofertam grande variação de proposições para a compreensão do objeto em análise: narrativa biográfica, história oral, história de vida, descrição de trajetórias, dentre outras.”. Logo, este estudo percorre um caminho interdisciplinar para compreender as interfaces de gênero e os processos de envelhecimento dos sujeitos em seus contextos e trânsitos sócio-histórico e cultural.

Nesta perspectiva, Pimenta (2013, p. 144) afirma que

A interdisciplinaridade transmite a cada um de nós uma nova leitura da realidade, provavelmente mais holística, ampla e integrada. O nosso estar no mundo passa a ser diferente. Não dizemos ser melhor ou pior, dizemos apenas que é diferente.

Portanto, o desenvolvimento deste estudo assenta-se em estabelecer o diálogo entre as experiências dos sujeitos e os estudos de gênero, atravessado pela dimensão geracional dentro de uma totalidade contextualizada e de produção de novos conhecimentos, no maciço de Baturité.

Nesse viés, este estudo dialoga com o conceito de gênero a partir de Scott (1995, p. 75) como exposto no artigo Gênero: uma categoria útil de análise histórica, “o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres”. Além de se inserir em um campo de estudo atravessado pelas complementaridades dos estudos de gênero em diferentes áreas do conhecimento divididos e ampliados pelas teóricas e teóricos agrupados nas

diferentes ondas feministas¹⁰ e por outros estudos.

Problematizando os debates, pesquisas e enfrentamentos cotidianos dos sujeitos subalternos e dissidentes ao sistema sexo\gênero, Judith Butler, em entrevista cedida a Prins e Meijer (2002, p. 157), argumenta que:

Pensar os corpos diferentemente me parece parte da luta conceitual e filosófica que o feminismo abraça, o que pode estar relacionado também a questões de sobrevivência. A abjeção de certos tipos de corpos, sua inaceitabilidade por códigos de inteligibilidade, manifesta-se em políticas e na política, e viver com um tal corpo no mundo é viver nas regiões sombrias da ontologia. Eu me enfureço com as reivindicações ontológicas de que códigos de legitimidade constroem nossos corpos no mundo; então eu tento, quando posso usar minha imaginação em oposição a essa idéia.

Nesse sentido, o Estado atua na regulação do sistema de valores, que, por sua vez, contribui, restringe e interfere para a materialidade dos corpos e, conseqüentemente, nas relações do gênero. Pois o gênero sempre é acionado enquanto determinante das hierarquias de poder e colocado sempre no plano de uma segunda ordem.

Segundo ainda, Vianna & Lowenkron (2018, p. 3),

Além de ter poder de instaurar obrigações públicas, o Estado em sua pluralidade de instituições, agências e normas, controla a distribuição de recursos materiais e simbólicos, atravessa o cotidiano dos sujeitos e se faz presente de diversos modos na própria produção dos desejos

¹⁰http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/425-51237-16072018-192558.pdf

relacionados a gênero, sejam esses de reconhecimento, de aceitação ou mesmo de insurgência.

Assim, entendemos que esses disciplinamentos estão imbricados na configuração identitária dos sujeitos no processo de envelhecimento, pois as experiências ocorrem em diferentes ambientes de sociabilidade que dinamizam em permanências e rupturas na formação das subjetividades e nos silenciamentos dos corpos e suas práticas nas suas inter-relações nos espaços de sociabilidades.

Agregado a esse quadro interpretativo, Louro (2013, p. 52) afirma que

a sociedade se tornou mais e mais preocupada com as vidas de seus membros “[...] ela se tornou cada vez mais preocupada com o disciplinamento dos corpos e com as vidas sexuais de seus indivíduos.

Em vista disso, o caminho para o entendimento da construção social dos determinantes de (des)humanização e hierarquização está na problematização de que a sociedade e sua divisão em classes sociais reproduzem os papéis de gênero por uma lógica da família nuclear, monogâmica e patriarcal e burguesa.

A definição deste campo de estudo, está pautado na (in)visibilidade histórica, sociocultural da população LGBTQIA+ dos processos de interação social e de produção de conhecimentos, pois, na maioria dos estudos produzidos pela academia, os membros dessa população foram/são tomados como objetos de estudo em perspectivas conservadoras, patologizantes e discriminatórias, estudos estes produzidos nos grandes centros metropolitanos do país. Sem deixar de considerar o surgimento de diversos grupos de pesquisa engajados na desnaturalização dessas abordagens que vêm produzindo conhecimentos a partir dos próprios sujeitos dissidentes.

Ao adentrarmos no campo de pesquisa, no diálogo e coleta dos relatos orais, pretendemos analisar as intersecções cuja própria realidade homossexual se articula com a história de vida e envelhecimento. Segundo Alberti (2005, p. 137)

as entrevistas [...] de história de vida têm como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala passando por diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou que se inteirou.

Para isso, recorreremos ao conceito de Bosi (1994) de “substância social da memória”, para compreendermos as histórias vida, e assim, acessar as potencialidades e dissidências à imposição binária heteronormativa, a qual, compreendemos como determinante dos papéis sociais de homens e mulheres em nossa sociedade permeada pela matriz judaico-cristã e outros desdobramentos que designam opressão, subalternidade e precarização de corpos dissidentes. Assim, entendemos que existem modulações e outras intersecções para a sua efetivação, relacionadas principalmente às desigualdades sociais, racismo e Lgbtphobia.

Destarte, podemos acessar as experiências do vivido e identificar as complexidades de ser e o lugar desses sujeitos nos contextos em que vivem, submergir nas lembranças e acessar as memórias do processo de envelhecimento. Para tanto, em nosso trabalho de campo, pretendemos articular na perspectiva dos estudos de gêneros e analisar as potencialidades das entrevistas a partir das transcrições.

Neste sentido, seguimos Macedo (2009, p. 121), ao pontuar que,

[n]as citações das narrativas dos interlocutores da pesquisa, nas suas diversas representações, se constituem num procedimento pertinente em termos de coerência teórico-epistemológica para a

pesquisa qualitativa, além de servirem como base para a avaliação da pertinência das conclusões a que chegaram o estudo. Figurando no corpo do texto analítico como uma fonte de densa interpretação, esses textos possibilitam as pesquisas qualitativas o esforço de compreender/explicitar de maneira intercristica a realidade do vivido e suas produções em todas as perspectivas possíveis, para todos os fins práticos.

Nas citações que coletamos, os conflitos familiares, as questões de formação e trabalho foram entre tantos fatores os mais relatados durante as entrevistas. As idas e vindas para o contexto do núcleo familiar apresentam a potencialidade do cuidado e responsabilidade com os pais. A experiência de entrar na casa e sentir a configuração dos espaços, cada artefato disposto, cada ambiente até chegarmos ao quintal onde havia várias redes armadas e nos foi oferecida uma para deitar, local esse que funciona como ateliê e, como foi dito anteriormente, espaço de produção artística, estudo e lazer familiar. Sentamos e iniciamos as conversas e a entrevista.

Essa experiência de observação dos espaços e, com consentimento, poder registrar através de fotografias, se apresenta como complementaridade, assim, grande expectativa para o desenvolvimento de uma discussão mais aprofundada sobre essas iconografias que registram os intercursos familiares e artístico-culturais, dispostas nos ambientes das residências, organizadas como perfeitos memoriais, cheios de produções artísticas particulares como outros artefatos acumulados durante a vida em cada núcleo familiar visitado.

Considerações finais

Em nossas derradeiras palavras, retomamos, mais uma vez, as inspiradoras palavras de Bosi (1994), para quem, o encontro, com nossas memórias, nos faz reviver um

passado, que só é possível experienciar junto, longe da solidão. Assim, o método de história de vida é uma ferramenta extraordinária, que nos possibilita, enquanto pesquisadores e pesquisadoras, em convergência com os sujeitos numa relação em que o respeito e a confiabilidade são fundamentais.

Desse modo, as análises propostas neste estudo e as abordagens metodológicas estabelecidas para o seu desenvolvimento colocam pesquisadores e sujeitos em condição relacional. Isso ocorre para a construção de uma nova experiência de afeto e interação, como um experimento de igualdade, como diria Portelli (1997).

Nesse sentido, o território do maciço de Baturité nos desafia diante da amplitude e possibilidades de reflexão, como as experiências de diferentes sujeitos da pesquisa em suas singularidades, que neste trabalho são identificados enquanto “homens-gays” em envelhecimento, artistas e trabalhadores da educação, além do mais, cada espaço domiciliar nos apresenta outro conjunto de artefatos, marcas e experiências do ser, enquanto potência para novas leituras e problematizações.

Contudo, os desafios deste estudo nos permitem potencializar as reflexões para produzirmos novos conhecimentos e ao aprofundarmos essas questões teórico-metodológicas, problematizamos os estudos de gênero e sexualidade dentro do Programa Interdisciplinar em Humanidades, nesse íterim, reforçamos a importância das intersecções de gênero e classe no campo das humanidades no exercício de novas formulações em nossas trajetórias de pesquisa.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino: A invenção do “falo.” Uma história do gênero masculino (1920–1940)**. São Paulo: Intermeios, 2013.

BENEVIDES, Mario Henrique Castro; PINHEIRO, Carlos Henrique Lopes. Narrativas e Trajetórias: abordagens metodológicas a partir da UNILAB. **Caderno CRH**, v. 31, n. 82, p. 169-186, 2018.

BONASSI, Brune Camilo. **Cisnorma**: Acordos societários sobre o sexo binário e cisgênero. 2017. 121f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2017.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

CRUZ NETO, Otávio. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.

FRANCO, Roberto Kennedy Gomes.; ARAUJO, Francisco Evandro de. A Dimensão Interdisciplinar do Método da História Oral. In: FRANCO, Roberto Kennedy Gomes; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado; GONZÁLEZ, Pedro Francisco. (Org.). **Interdisciplinaridade, Trabalho Investigativo e Educação**. 1 ed. Campina Grande: Realize Eventos, 2020. p. 11-28.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEF, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

PIMENTA, Carlos. **Interdisciplinaridade nas ciências sociais**: manual. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, 2013.

PORTELLI, Alessandro. Forma e Significado na História Oral: A Pesquisa como um Experimento em Igualdade. **Projeto História**, São Paulo, v. 14, p.7-24, fev, 1997.

PORTO, Juliane dos Santos. Currículo, gênero e sexualidade: uma análise sobre as práticas discursivas e não-discursivas que reforçam posições de gênero e sexualidade na escola. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, n. 4, p.1-10, 2019.

QUADROS, Waldir. Gênero e raça na desigualdade social brasileira recente. **Estudos Avançados**, v. 18, p. 95-117, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-95, jul. dez. 1995.

PRINS, B; MEIJER, I. C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista estudos feministas**, v. 10, n. 1, 155-167, 2002.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

VIANNA, Adriana; LOWENKRON, Laura. O duplo fazer do gênero e do Estado: interconexões, materialidades e linguagens. **Cadernos pagu**, Campinas, n. 51, 2018.

INTEGRAÇÃO DISFARÇADA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: UM RISCO AO SISTEMA INCLUSIVO

*Márcio Fernandes de Souza**
*Mara Rita Duarte de Oliveira***

Considerações iniciais

A humanidade povoa a terra há milhões de anos. Com o passar dos tempos, grupos humanos em todas as partes do globo formaram as sociedades que se desenvolveram para as que conhecemos hoje. Uma diversidade de culturas se desenvolveu desde os grandes centros urbanos tomados pela tecnologia e pelo avanço das ciências, até as mais ocultas tribos existentes no interior das grandes florestas do mundo. A terra é, portanto, um espaço marcado pela diversidade e pela diferença.

As relações sociais existentes entre as pessoas se configuram de diferentes formas, dependendo de situações históricas, regionais, filosóficas, culturais, etc. Os seres humanos dividem as suas vidas pautadas em relações de trabalho, educação, religiosidade, dentre outras vivências sociais.

Marcados por diferenças particulares, mulheres e homens estão, diariamente, construindo as suas relações e dando prosseguimento ao transcórre da história. As diferenças destes indivíduos são o que os tornam únicos,

* Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab). e-mail: arroz1205@gmail.com

** Professora Permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab). e-mail: mararita@unilab.edu.br

afastando do convívio em grupo situações marcadas pela inércia, pela singularidade, pela monotomia e pela robotização.

Lamentavelmente, o que se tem notado no transcurso da vivência das sociedades é que a diferença só é respeitada quando ela não aparece como algo limitante ou quando não vai de encontro com padrões criados pelas pessoas. Assim, quando indivíduos apresentam mecanismos que limitam suas ações, quando se expõem de forma contrária a modelos aceitos por uma maioria, ou, simplesmente quando não passam por uma aprovação individual de outra pessoa, acabam sendo excluídos da sociedade. Fatos de exclusão são registrados em inúmeras partes da história com os mais diferentes povos e nas mais diferentes situações, inclusive na educação.

Concernente ao exposto anteriormente, Xiberras (1993, p. 21) aponta que "excluídos são todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores". Esta rejeição acomete milhões de pessoas no mundo todo e exprime a falta de zelo de muitos pelas pessoas tidas como "diferentes".

A Exclusão é um sistema que tem como base um sentimento que rejeita, uma visão de intolerância que afasta o ser das relações sociais, que o impossibilita de possuir um sentimento de pertença ao grupo, que recusa seu modo de ser, seus valores, sua essência.

Corroborando com o explicitado outrora Wanderley (1999) afirma que:

Na verdade, existem valores e representações do mundo que acabam por excluir as pessoas. Os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural. (WANDERLEY, 1999, p. 17-18).

Esta forma de pensar e agir, caracterizada pela desvalorização da vida de outrem vigorou e vigora nas mais diferentes sociedades, causando sérios prejuízos, principalmente nas relações interpessoais, trabalhistas e educacionais.

A exclusão é vivenciada por muitas pessoas, que, diante de muitos indivíduos, são tidas como fora de um padrão construído em suas mentes. Desta forma, homens e mulheres com deficiência, transtornos, *déficits*, negros, possuidores de orientação não heterossexual, fora de um padrão de beleza aceito socialmente, pobres, pertencentes a grupos minoritários, etnias, religiões tidas como “diferentes”, dentre muitos outros tipos, são vítimas de um sistema excludente e maldoso.

Com o passar dos tempos, do avivamento das lutas sociais, das conquistas educacionais e o enriquecimento intelectual, filosófico e sociológico a exclusão passou a ser concomitante com a Segregação. Este último sistema, menos malicioso que aquele, visava a segregar os indivíduos tidos como diferentes, desta forma eles teriam acesso aos benefícios dos ditos “normais”, todavia, de forma separada, sendo-lhes vedado o convívio social.

Feitosa (2020) em artigo publicado no “Blog da Eureca”, assim descreve o movimento segregacionista:

No nível de segregação as pessoas são distanciadas da sociedade e da família, geralmente atendidas em instituições específicas por motivos religiosos ou filantrópicos, e têm pouco ou nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida. Surgiram ao longo do tempo escolas especiais, assim como centro de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho, pois grupos de domínio começaram a admitir que as minorias poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento específico. A segregação ocorre no mundo corporativo

quando alguns colaboradores trabalham em ambientes separados ou simplesmente não possuem o mesmo acesso e direitos que os demais membros da empresa. Essa separação também fica nítida quando pessoas diversas não são promovidas ou contratadas para cargos de liderança, deixando evidente essa divisão nos níveis superiores. (FEITOSA, 2020).

Como se observa, o segregacionismo se diferencia da exclusão, todavia ainda apresenta muitos de seus aspectos, principalmente aqueles marcados pelo afastamento do dito “diferente”. Seguindo o decorrer histórico da humanidade, ganha espaço na perspectiva da valorização da diversidade humana a Integração, cujo princípio ético busca colocar no mesmo espaço todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, inversamente à segregação agora há uma visão onde todos podem conviver em união.

A integração, não próxima da exclusão, mas ainda distante da inclusão visava à adaptação destas pessoas às normas da sociedade, mas isto por conta própria, ou seja, o indivíduo está junto com os outros, todavia o esforço para superar as barreiras impostas pela exclusão tem que vir primordialmente dele.

Feitosa (2020) referindo-se à integração escolar e empresarial explicita como ela se dá de forma mais geral:

Quando a pessoa com deficiência começou a ter acesso à classe regular, desde que se adaptasse e não causasse nenhum transtorno ao contexto escolar, começamos a presenciar a fase de integração na linha do tempo da educação inclusiva. A integração nas organizações envolve inserir times diversos em quase todas as áreas, mas sem alterar a estrutura e/ou cultura da empresa. Ou seja, uma mulher pode fazer parte de um setor majoritariamente masculino, mas é

ela que deve se adaptar ao ambiente, e não o contrário. Muitas pessoas chamam isso erroneamente de inclusão, mas, a menos que o(a) funcionário(a) receba todo o apoio necessário, isso é apenas integração. Ao abraçar as diferenças é importante repensar não só o processo de gestão de pessoas como também os sistemas estruturais que podem impedir oportunidades de capacitação das equipes. (FEITOSA, 2020).

Evidencia-se que a integração pode até apresentar característica da inclusão, mas se distancia desta, pois não proporciona a todos os indivíduos o relacionamento de respeito e valorização mútua.

Na contramão da exclusão, a Inclusão aparece como um movimento que luta e defende o direito de todos a uma participação digna na sociedade, erradicando rótulos e fortalecendo a valorização da diversidade.

Freire (2008) afirma que a inclusão é um movimento que está além da educação e esclarece que:

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferenciam dos outros. No contexto educacional, vem também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. (FREIRE, 2008, p. 5).

Feitosa (2020) complementa este pensamento afirmando que:

Com o avanço da sociedade a luta pela inclusão social e pelo respeito à diversidade se fortalece e faz crescer, em todo o mundo, a busca por um mundo que possa atender a todos, sem rótulos e sem classificações discriminatórias. O princípio fundamental de empresas inclusivas consiste em todos os colaboradores trabalharem e se desenvolverem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Essa inclusão envolve uma transformação organizacional com mudanças e modificações de modelos de trabalho, rituais de gestão, estruturas físicas e até mesmo de estratégias. Não é o membro que deve se adaptar à empresa, são as instituições que devem modelar-se para atender à demanda da diversidade humana. (FEITOSA, 2020).

Na perspectiva de uma sociedade mais justa e igualitária, a inclusão surge como mecanismo potencializador, de uma educação de qualidade, da boa convivência entre as pessoas e da efetivação de relações sociais pautadas no respeito, no sentimento de pertença ao grupo e na autovalorização.

Pondera-se, ainda, que a educação, em todas as suas nuances e o professor, munido do seu profissionalismo e das suas múltiplas habilidades, são mecanismos essenciais ao processo inclusivo, desde o próprio chão da escola às mais diversas facetas do cotidiano do sujeito.

Este artigo busca refletir sobre os termos Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão, de forma a mostrar, sinteticamente, como estes movimentos aconteceram na história e quais as diferenças entre eles, busca-se ainda apresentar como a integração se disfarça de inclusão,

prejudicando a nossa educação, gerando ao mesmo tempo uma política excludente.

Seguindo uma abordagem qualitativa e embasada em procedimentos bibliográficos, esta iniciativa ganha importante valor, ao levarmos em consideração a contribuição deste texto ao fortalecimento do estudo sobre a inclusão, imprescindível temática da educação brasileira e da efetivação de uma sociedade mais digna ao convívio social.

Dialogar sobre inclusão se faz muito importante, pois nos leva a pensar sobre as diferenças, sobre as políticas envolvidas delas e, sobretudo, nos introduz a uma forma de pensar que agrega sujeitos, que nos distancia dos preconceitos e que nos conduz a um crescimento sócio-filosófico indispensável à evolução humana.

Exclusão e segregação: Marcas do retrocesso

A exclusão não é algo contemporâneo, desde as épocas mais remotas se tem notícias de fatos que exemplificam o ato de excluir indivíduos em diversas partes do globo. Carentes de conhecimento sócio-filosófico mais antropocêntrico, dos benefícios das ciências e marcados por uma visão minimalista repleta de credices, muitas vezes arcaicas, inúmeros povos cometiam verdadeiros “crimes” com outros indivíduos, que, mesmo pertencendo ao mesmo grupo, eram vistos como “diferentes” ou incapazes.

Na idade primitiva já há indícios da não aceitação de pessoas que se diferenciavam das demais, principalmente por possuírem alguma deficiência ou não terem as mesmas capacidades dos demais sujeitos do grupo.

Nesta perspectiva, Rodrigues e Maranhe (2012) esclarecem que:

Nas sociedades primitivas os povos eram nômades, sobrevivendo da caça e da pesca. Estavam sujeitos às intempéries e aos animais selvagens. Isto dificultava a aceitação de pessoas que fugiam à rotina da

tribo, pois, incapazes de irem à busca da caça e de sobreviver por si mesmas à agressividade da vida, dependentes, tornavam difícil a vida de todos. Por este motivo, eram abandonadas em ambientes agrestes e perigosos, o que inevitavelmente contribuía para sua morte. (RODRIGUES; MARANHE, 2012, p. 12-13).

Na civilização egípcia há indícios de pessoas com deficiências, estas pessoas, embora tivessem uma vida social aparentemente “normal” eram mal-vistas e, com isto, vítimas de preconceito e exclusão.

Brandenburg e Lückmeier (2013) ao se referir à deficiência, no povo egípcio, afirma que:

Assim também foram encontradas em obras de arte retratos da existência de pessoas com deficiência, o que nos mostra que foi possível para alguns viverem uma vida normal, inclusive constituindo família. Mesmo assim, apesar de alguns avanços na medicina, predominava nesta civilização a visão de deficiência como consequência de maus espíritos. (BRANDENBURG; LÜCKMEIER, 2013, p. 177).

A visão egípcia, embebida na insciência, foi o mesmo pensamento que prevaleceu entre muitos outros povos e regiões, gerando, às pessoas com deficiência ou outras diferenças, sejam elas culturais ou etnico-raciais, sérios e perversos malefícios.

A exclusão não poupava nem mesmo as crianças, em Esparta, por exemplo, os nascidos deficientes eram sumariamente mortos ou abandonados, pois não existia lugar para eles naquela sociedade marcadas pela beleza e corpos monumentais.

Brandenburg e Lückmeier (2013) explicitam que:

Os sacrifícios de crianças com deficiência eram justificados, pois procuravam buscar

um ideal de corpos perfeitos. Elas eram jogadas em abismos ou abandonadas em cavernas e florestas, e, isso acontecia principalmente em Esparta e essas eram praticas consideradas normais por muitos séculos de história da humanidade. (BRANDENBURG; LÜCKMEIER, 2013, p. 178).

E complementam, esclarecendo ainda que:

Na cultura romana as leis apenas garantiam o direito de viver, para as crianças que não apresentavam nenhuma deficiência ao nascer. Do contrário, era o pai que deveria executar a criança, pois para a sociedade romana essas crianças viriam a ser inúteis. Alguns pais não tinham coragem de matar os seus filhos, e acabavam abandonando-os em cestos no rio Tigre, e essas crianças eram salvas e criadas por pessoas que viviam de esmolas, outras eram vendidas para atividade de circo ou para a prostituição. (BRANDENBURG; LÜCKMEIER, 2013, p. 178).

Muitas tribos espalhadas pelo mundo, inclusive no Brasil, também não davam e não dão a oportunidade de prosseguimento da vida a recém-nascidos com alguma deficiência. Brandenburg e Lückmeier (2013) citando o pesquisador Otto Marques Silva, apontam que:

Cada povo ou cada tribo foi desenvolvendo seus próprios meios de tratamento de males, por experiências acumuladas e por observações próprias. Segundo a pesquisa de Otto Marques Silva, algumas tribos, que não aceitavam a criança recém-nascida deficiente e não a desejavam, enterravam a criança junto com a placenta ao nascer.

Outros abandonavam os incapacitados nas planícies geladas. Assim também existiam tribos que asfixiavam e afogavam as crianças com deficiência ou até mesmo as abandonavam ou queimavam. O motivo do extermínio se dava na grande maioria por medo e por desconhecer as causas da deficiência ou por acreditarem que o corpo de um deficiente físico trazia consigo espíritos do mal. (BRANDENBURG; LÜCKMEIER, 2013, p. 176).

Como observado, as práticas de exclusão sempre ocorreram na história, além dos exemplos citados a literatura ainda apresenta muitos outros como o extermínio de pessoas com deficiências físicas e mentais nas fogueiras da Inquisição, na idade média. O Avanço da história ainda nos trouxe a escravidão que afugentava, principalmente os negros africanos, a segregação, de mulheres, pobres, indígenas, LGBTQIA+, possuidores de transtornos e patologias, dentre muitos outros.

As bibliografias nos mostram que a exclusão vai muito além de um sistema que afeta países pobres e localidades marcadas pelo subdesenvolvimento, ela ganhou proporções mundiais e age nas mais diferentes áreas das sociedades.

Wanderley (1999), ao discutir sobre exclusão e em acordo com as ideias propostas acima, afirma que:

Não é apenas um fenômeno que atinge os países pobres. Ao contrário, ela sinaliza o destino excludente de parcela majoritárias da população mundial, seja pelas restrições impostas pelas transformações do mundo do trabalho, seja por situações decorrentes de modelos e estruturas econômicas que geram desigualdade absurdas de qualidade de vida. (WANDERLEY, 1999, p. 16).

A exclusão aparece como um *Apartheid*, separando indivíduos e os impossibilitando de um convívio saudável e fraterno. Cristovam Buarque, em seu livro “O que é apartação O *Apartheid* Social no Brasil” apresenta o termo “Apartar” indicando que ele está relacionado com o fato de deixar o outro “à parte”, não apenas como um desigual, mas como um “não semelhante”, um ser que se afasta até mesmo do gênero humano.

A analogia apresentada por Buarque se emprega, com perfeição, a prática da exclusão, esse “apartar” o outro diminui a essência humana dos “diferentes” e gera, nas sociedades, um mal-estar muitas vezes irreversível.

Com o advento do avanço da ciência e dos pensamentos humanitários a ideia da exclusão foi substituída pelo movimento de Segregação, esta perspectiva assegurava ao indivíduo, marcado por certas “diferenças” ou limitações, apoio e possíveis tratamentos, mas de forma isolada das demais pessoas.

Os escritos de Branderburg e Lükmeier (2013) confirmam isto, ao relatarem que:

A partir do século XVI começa a haver um deslocamento das práticas de cuidado com pessoas com deficiência, pois é nesse período que a deficiência passa a ser um problema médico e não somente assistencial. [...] Não era mais possível negar a responsabilidade social e política em relação a este grupo de pessoas. No entanto, ainda não se falava de inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e muito menos em escolas com outras crianças. (BRANDERBURG; LÜKMEIER, 2013, p. 180).

Observa-se que o avanço da ciência conforme às práticas humanitárias constitui-se como fundamentais mecanismos a uma visão de mais cuidado para com as pessoas com deficiência.

Facion e Matos (2009, p. 144) indicam que as ideias segregacionistas tiveram início na França com a fundação de instituições especializadas para educação de surdos e cegos.

A segregação foi uma prática comum no Brasil e no mundo e se evidencia em diferentes fatos, tais quais a divisão geográfica de ricos e pobres nos grandes centros urbanos, as colônias para pessoas com hanseníase, separando-as de suas famílias e do mundo exterior, também se pode citar os campos de concentração, que, mais populares na Alemanha Nazista, também foram instalados em outros países, inclusive no Brasil, dentre muitos outros eventos.

Em épocas remotas as pessoas com transtornos mentais eram internadas em hospícios ou manicômios, dentre outros espaços estatais, fortalecendo, desta forma, a segregação. Esta prática ocorreu, inclusive, no Brasil.

Em acordo com as afirmações propostas, Branderburg e Lükmeier (2013) apontam que:

A partir do século XIX a sociedade passou a defender que o melhor seria criar organizações separadas onde as pessoas com deficiência pudessem receber melhores atendimentos e com menos gastos sob um olhar médico, mas ainda não se pensava em colocar o deficiente na sociedade ou nas famílias. Surgem nesta época os famosos manicômios, onde as torturas com essas pessoas que eram internadas eram constantes. (BRANDERBURG; LÜKMEIER, 2013, p. 181).

Seguindo esta perspectiva, em muitas partes do mundo e no Brasil, alunos com deficiência eram atendidos em escolas diferenciadas, onde eram mais “treinados” que ensinados.

Stainback (1999) confirma esta situação ao exprimir que:

As instituições para pessoas com deficiência continuaram a crescer em números e tamanhos durante o final do

século XIX até final de 1950. [...] Escolas eram organizadas como asilos, com uma estrutura militar, o que condenava as pessoas com NE a viverem em locais em que eram mais controladas do que ensinadas. (STAINBACK, 1999, p. 37).

O controle, relatado pelo autor, confirma o mau tratamento dado aos segregados, o que certifica a ideia de que esse sistema se afasta do processo inclusivo.

A segregação não contribui com o desenvolvimento efetivo do ser, também não colabora para que os chamados “normais” convivam, entendam e respeitem as diferenças existentes no seu meio, Stainback (1999) autentica essas afirmações ao esclarecer que:

Em geral, os locais segregados, são prejudiciais, pois alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem afinal, pouca educação útil para a vida real, os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. (STAINBACK, 1999, p. 25).

Uma visão separatista não pode ser usada em uma sociedade em que se defende a união das pessoas, o sentimento de fraternidade e da boa convivência. Esta separação parece tornar algumas pessoas menos humanas que outras, a segregação é, desta forma, um sistema que animaliza os indivíduos e enlarguece as questões de exclusão.

No Brasil, a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 e o Instituto de Surdos Mudos, em 1857, pelo imperador D. Pedro II, visando o cuidado, de forma separada, destes indivíduos é um dos marcos da segregação no nosso país.

Em meados do século XX, a luta de pais de crianças

com deficiência, insatisfeitos com o fato de seus filhos estarem em casa e sem acesso aos centros de ensino, faz surgir as Escolas Especiais, instituições filantrópicas e não-governamentais que davam direitos, àqueles com deficiência, à escolarização, mesmo de forma separada dos demais estudantes.

Uma ideia retrógrada, na época, apoiava a segregação em detrimento da inclusão. Acreditava-se que as crianças seriam melhor atendidas e sua aprendizagem seria mais eficaz, se ensinadas de forma separada daqueles que não possuíam tais limitações.

Mendes (2006), no tocante deste assunto, afirma que:

Até a década de 1970, as provisões educacionais eram voltadas para crianças e jovens que sempre haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiam ingressar, mas que passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional. A segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados. (MENDES, 2006, p. 288).

Atualmente, com a vigência de documentos nacionais e internacionais, que promovem e incentivam a inclusão, há a ideia de uma escola para todos, de forma que esta possa receber, interrelacionar e educar, de forma integral, os estudantes. No entanto, paradoxalmente, o que está escrito nas leis ainda carece de efetiva aplicação prática.

Os questionamentos da imprecisão do ensino efetuado via escolas segregadistas e a certeza de que ela não propunha um crescimento integral daquele que tem limitações, não garantido, ainda, a troca de conhecimentos entre alunos com e sem deficiência faz surgir a “Normalização” do ensino, tratando todos como “normais” e

aptos à aprendizagem juntos. Principia-se, desta forma, na visão de Gonçalves (2006), a Integração:

O princípio da normalização teve sua origem nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969), que questionaram o abuso das instituições residenciais e das limitações que esse tipo de serviço sobrepunha em termos de estilo de vida. O princípio tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes. (GONÇALVES, 2006, p. 389).

A Integração dá espaço a uma nova filosofia, que vê no outro a capacidade de ser protagonista. Esta, de forma mais assertiva, torna-se um importante caminho à concretização das práticas inclusivas.

Integração disfarçada de Inclusão: Um risco ao Sistema Inclusivo

A filosofia humanitária e os mecanismos legais asseguram a inclusão, isto gera na sociedade um sentimento de um dever que tem que ser cumprido em empresas privadas, escolas, universidades, hospitais, espaços urbanos, dentre outros. Todavia a complexidade que é gerada pela efetiva inclusão gera práticas integrativas que se assemelham ao movimento inclusivo, mas se distancia deste e acabam realizando um atendimento contrário ao esperado.

Deficientes físicos inseridos em espaços sem rampas ou com estas desajustadas, alunos com surdez em sala sem

professor de libras, crianças com sérias dificuldades de aprendizagem sem acompanhamento adequado em escolas, preconceitos em empresas públicas e privadas, entre outros fatos, bastante visíveis na sociedade, mostram uma “inclusão” que não cumpre à risca com o seu papel aglutinador.

Muitas ações observadas na sociedade contemporânea até parecem inclusivas, mas, na verdade têm viés integrativo e, de alguma forma, afetam negativamente a integridade do ser, podendo-lhe causar até a exclusão. Os fatos citados acima são exemplos desta integração disfarçada de inclusão, casos como estes representam um risco ao sistema inclusivo.

No mercado de trabalho, embora um indivíduo esteja exercendo suas funções e ganhando para isso, aparentemente inserido em um sistema inclusivo ele pode estar sendo vítima da integração e, de alguma forma, fazendo parte de um sistema maior, caracterizado pela exclusão.

Mazza (2005), em acordo com esta indagação, afirma que a:

Inacessibilidade ao mercado de trabalho, a incapacidade de gerar uma renda familiar de subsistência, a desvalorização ou falta de reconhecimento do trabalho diário do indivíduo, a discriminação e a ausência de proteções legais básicas do trabalho. Esses efeitos incluem a segregação física em comunidades marginais, o estigma social associado à baixa qualidade dos empregos, condições de trabalho inseguras e o abandono prematuro da escola. (MAZZA, 2005, p.183).

É preciso ter muita atenção, a fim de que não se confunda a integração com inclusão. Se esta visão for, verdadeiramente, ampliada, muitas problemáticas deixarão de acontecer na sociedade e, de fato, as práticas inclusivas terão um espaço mais avultoso.

Na educação, práticas integrativas disfarçadas de

inclusivas são comuns. Diversos mecanismos legais buscaram garantir uma escola para todos, tais como o Primeiro Plano de Ação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que, já em 1987, resguardava:

as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1987, p. 17-18).

Ainda que a lei seja incisiva no quesito inclusão, nota-se que, na prática, isto não acontece. Esta afirmativa pode ser validada observando muitos órgãos educacionais do nosso país, contribuindo para esta percepção. Os parâmetros curriculares nacionais assumem que as

taxas de repetência evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando principalmente os alunos de níveis de rendas mais baixos. (BRASIL, 1997, p. 25).

As condições pelas quais se encontram muitas escolas brasileiras atualmente, marcadas pela falta de profissionais, má formação dos seus integrantes, carências físicas e materiais, além das inúmeras vulnerabilidades do seu público, dificultam o trabalho inclusivo, usando, como mecanismo compensador, a integração que acaba de tornando uma “inclusão genérica”.

Borges *et al.*, (2012), consonante ao exposto anteriormente, afirmam que “é do conhecimento comum que a escola regular, dificilmente, nas condições atuais, atenderá aos alunos com NEE, uma vez que ela não tem dado conta de cumprir a sua função nem mesmo com os alunos ditos “normais”. (BORGES *et al.*, 2012, p.6).

Muitos gestores, profissionais da educação e alunos, marcados pela insciência, acreditam que suas escolas são inclusivas, por efetuar um serviço integrativo, que não garante, de forma integral, uma educação para todos.

É necessário levar em conta que quando a inclusão não é bem feita e, através de um sistema integrativo, o sujeito é mal atendido, tendo a sua dignidade humana ferida. Isso gera um constrangimento, um sentido de humilhação que pode marcar para sempre a vida de quem necessita ser incluído.

A empatia deve ser um sentimento predominante na inclusão, imaginemos, pois, o quanto não é difícil a vida de um aluno com paralisia cerebral moderada ter que se submeter a realização de desenhos infantilizados ou cobrir traços pontilhados enquanto os demais alunos ao seu redor se apropriam de atividades mais complexas, recebendo maior atenção do professor. Com certeza esta prática diminui o educando e, mesmo, aparentemente incluso, ele acaba sofrendo forte exclusão. Esta prática é comum em muitas escolas brasileiras, comprovando que a integração camuflada de inclusão, pode gerar grandes desafios ao sistema de ensino.

Vera Lúcia Capellini, em entrevista dada ao programa Linha do Tempo, da TV USP BAURO, em 23 de novembro de 2015, fala que não se pode ferir a dignidade humana do indivíduo. Isso acontece, por exemplo, quando se realiza um processo de inclusão precário, assim, a integração, por não cumprir com exatidão o papel inclusivo pode prejudicar a citada dignidade e ir de encontro à inclusão.

Justapondo-se às ideias de Capellini, Borges *et al.* (2012), considera que:

ao mesmo tempo em que a abordagem integracionista advoga pela inserção dos alunos “deficientes” no sistema educacional, defendendo a igualdade de direitos e a democratização do ensino; defende também o encaminhamento dos alunos mais lesados para uma escola especial, mediante o despreparo da escola regular para atendê-los, confirmando, desse modo, a aceitação da segregação. A integração na escola comum, portanto, não será para todos os alunos com necessidades especiais, senão somente para aqueles que possam se adaptar às classes regulares. Os demais serão encaminhados para escolas ou salas especiais. (BORGES *et. al.*, 2012, p. 2).

Deste modo a integração pode até se desenhar como um sistema eficiente, de valorização e cuidado com as diferenças, todavia, ela não possui suporte teórico-prático, a fim de que possa ser, de fato, um ente que agregue e realize a inserção de Todos, tanto no sistema de ensino como fora dele.

A sociedade necessita de uma filosofia que acolha a todos, independentemente de suas necessidades e/ou diferenças, este acolhimento não pode, em hipótese alguma, ser vítima de formas fingidas ou disfarçadas, caso isto venha a acontecer transcorre-se pelo caminho inverso do objetivo almejado, prejudicando-se, desta forma, àqueles que mais precisam ser incluídos nas relações sociais.

Considerações finais

A educação é um objeto de indiscutível importância à sociedade e ao sujeito de forma individual. É inserido nas práticas de escolarização que o ser ganha conhecimentos teóricos e práticos essenciais ao prosseguimento da vida profissional, educacional e nas suas relações interpessoais.

Neste sentido, o sistema educativo necessita formar, de maneira integral, o indivíduo, bem como ser dotado de uma filosofia que agregue a todos, que seja exemplo da verdadeira inclusão.

Sendo inclusiva, a educação incentiva e gera nos seus membros o sentimento e o dever de também incluir o próximo nas imediações dos centros de formação, bem como distante dele. Isso contribui para existência de uma sociedade onde a inserção de todos é prática comum, ou seja, uma escola que inclui e gera uma sociedade inclusiva e vice-versa.

No sentido de que a inclusão seja uma prática universal, muitas falhas precisam ser corrigidas, e com urgência. Uma delas é fruto de reflexão deste capítulo: é a existência de ações integrativas disfarçadas de inclusivas, desrespeitando, pela sua má atuação e, por vezes, exclusão, as verdadeiras ações inclusivas.

Muitas escolas, universidades, dentre outros instituições educacionais, como também empresas públicas e privadas precisam rever as suas práticas, a fim de que elas contribuam para o engrandecimento das ideias inclusivas, contribuindo, desta forma, para a aquisição de uma coletividade mais fraterna e respeitosa das diferenças que nos cercam.

Referências

BORGES, Maria Célia *et al.* Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Ibero-americana de Educação**, Araraquara, v. 59, n. 03, p. 1-11, 2012. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4394Borges.pdf> Acesso em: 25 mar. 2021.

BRANDENBURG, Laude Erandi; LÜCKMEIER, Cristina. A história da inclusão x exclusão social na perspectiva da educação inclusiva. In: CONGRESSO ESTADUAL DE TEOLOGIA, 2012, São Leopoldo, **Anais...** São Leopoldo: EST, 2013. Disponível em <http://anais.est.edu.br/index.php/teologiars/article/view/191/149> Acesso em: 12mar. 2021.

BRASIL. MEC.SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução**. Brasília. 1997

BRASIL. SEPLAN – Pr. CORDE. **Primeiro Plano de Ação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, 1987.

FEITOSA, Victor. As diferenças entre exclusão, segregação, integração e inclusão. **Eureca**. [S. l.], 19 ago. 2020. Disponível em: <https://blog.eureca.me/exclusao-segregacao-integracao-e-inclusao/> Acesso em: 11mar. 2021.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre inclusão. **Revista da Educação**, Lisboa, v. XVI, n. 1, p. 5-20, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

MAZZA, Jacqueline. Inclusão social, mercados de trabalho e capital humano na América Latina. *In*: BUVINIC, M.; MAZZA, J.; DEUTSCH, R. (Orgs.). **Inclusão social e desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf> Acesso em: 19mar. 2021.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzetin Rolim; MARANHE, Elisandra André. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. *In*: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzetin Rolim (Org.). **Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais**. Bauru: UNESP/FC, 2012.

STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre - RS: Artimed, 1999.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In*: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Vozes. 1999.

XIBERRAS, Martine. **Les Théories de l' exclusion**. Paris: Meridiens Klincksieck, 1993.

A TIA DA ESCOLA E A EMPREGADA, QUASE DA FAMÍLIA: MULHERES DE ITAPIÚNA/CE, COM FORMAÇÃO EM LICENCIATURA, E QUE SÃO EMPREGADAS DOMÉSTICAS

*Maria Estefânia Sabino Freitas**
*Francisco Vítor Macêdo Pereira***

Considerações iniciais

As mulheres brasileiras têm, nas últimas décadas, conquistado espaços de trabalho nas mais diferentes áreas. Ainda assim, a sua condição geral segue permeada por estigmas de opressão e desigualdade, advindos de uma sociedade que segue estruturada no patriarcado. Os indícios disso podem ser vistos na persistente associação das possibilidades e atribuições femininas à vida privada; ou seja, atreladas, ainda, ao âmbito doméstico.

Desse modo, é sempre relevante problematizar as

* Professora de História da Escola de Ensino Médio Vereadora Edimar Martins da Cunha. Mestranda Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Endereço Institucional: EEM Vereadora Edimar Martins da Cunha. Rua Via Férrea, S/N, – Caio Prado. CEP.: 62742-000 Itapiúna/CE- Brasil. Tel.: (88) 99644061. E-mail: hist.fania@hotmail.com.

** Professor de Filosofia do Instituto de Humanidades e Permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Endereço institucional: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Campus da Liberdade. Avenida da Abolição, nº 03 – Centro CEP.: 62.790-000 Redenção/ CE – Brasil Tel: (85) 3332.6101. E-mail: vitor@unilab.edu.br

condições de subalternidade, conforme as quais ainda vivem a maioria das mulheres, principalmente no que se refere às suas relações de trabalho. Especificamente, este artigo tem como objetivo analisar as relações de trabalho na educação, vivenciadas por um grupo de mulheres de Itapiúna/CE¹: que, a despeito de possuírem formação em Pedagogia e em Geografia, e de terem atuação no Magistério, se veem compungidas ao desempenho de trabalhos como Faxineiras, Babás e Empregadas Domésticas.

Partindo da categoria *trabalho*, como base das relações econômicas e sociais, objetivamos compreender como essas mulheres conciliam e significam essas duas profissões – docente e doméstica – em seus modos e comportamentos de vida. Nesse sentido, buscamos articular os discursos e os estereótipos associados às mulheres e à desvalorização de suas atribuições profissionais. De fato, as relações entre classe e trabalho são atravessadas, longitudinalmente, pelas distinções de gênero. Torna-se, então, um desafio problematizar questões referentes à subalternidade, à feminilidade e à vulnerabilidade social inseridas em carreiras profissionais desprestigiadas – destacando a diversidade de papéis que as mulheres acumulam, a despeito de sua comum desvalorização. A limitada produção acadêmica na intersecção desses fatores pode colaborar para a naturalização da subalternização do trabalho feminino, em posições historicamente relegadas ao desprestígio. Debater sobre a Formação Docente e o Trabalho Doméstico significa, portanto, contribuir com as discussões sobre desigualdade social e de gênero, de modo a

¹ Itapiúna é o município de maior extensão territorial do Maciço de Baturité, sendo o seu posicionamento geográfico mais voltado para a região central do estado do Ceará, portanto inserido quase que totalmente no clima semiárido. Conta com uma população estimada de 20.520 pessoas, de acordo com o censo do IBGE de 2010. A sua base econômica está na agricultura familiar de subsistência, em Programas do Governo Federal, como o Bolsa Família, no comércio local, constituído por lojas e mercearias de pequeno porte, na folha de pagamento do funcionalismo público e nos benefícios dos aposentados do INSS.

almejar melhores políticas educacionais e trabalhistas para todas as mulheres.

Tendo em conta que a maioria imensa do quadro docente do Ensino Fundamental e da categoria de trabalhadores/as domésticos/as é de mulheres, qualquer medida que se proponha a melhorar a qualidade da educação e das condições desse trabalho deve considerar, preponderantemente, as questões de gênero. Superar socialmente a cultura de atribuir, exclusivamente, às mulheres a responsabilidade pelo cuidado da casa e dos/as filhos/as significará, por outro lado, uma conquista substancial na luta pela equidade de gênero, implicando relações laborais mais justas e equilibradas, no atendimento das necessidades sociais de desenvolvimento responsável e sustentável, em benefício de todas/os.

Para a elaboração deste artigo, a fim de tratarmos com propriedade dos conceitos e das alterações no entendimento acerca das intersecções entre trabalho, gênero e educação, fez-se necessário um prévio levantamento bibliográfico. Sabemos que as/os sujeitas/os, historicamente, quando produzem as bases materiais de sua existência produzem, igualmente, a consciência e as representações – a propósito de suas próprias vidas e subjetividades.

Buscamos, dessa forma, perceber, no plano epistemológico dos saberes interdisciplinares em humanidades, algumas maneiras, conforme as quais esses/as próprios/as sujeitos/as pautam as suas vidas: na intersecção de suas relações e representações entre classe, gênero e trabalho. No atendimento desse escopo, tencionamos a análise dos mecanismos reprodutores da exclusão, da alienação e das desigualdades – nas correlatas relações e representações entre gênero, docência e trabalho doméstico, nas vidas dessas mulheres itapiunenses.

Discutimos esses conceitos como proposição interdisciplinar, de acordo com a concepção da realidade e do conhecimento históricos, perspectivada na formulação de Gaudêncio Frigotto (2008, p. 26), segundo quem a interdisciplinaridade impõe-se pela própria forma de o "ser

humano produzir-se como ser social e como sujeito e objeto de seu conhecimento". Do que disso se infere, podemos dizer que a interdisciplinaridade implica na produção epistemológica e social crítica, acerca dos contextos complexos: nos quais, se atravessam as problemáticas de injustiças e desigualdades sociais, em suas intersecções históricas, entre raça, gênero e classe social. Essa abordagem faz-se, pois, fundamental para a nossa proposta, em busca pela compreensão de uma realidade que é, simultaneamente, una e diversa, conforme nos confidenciam as trajetórias de vida das mulheres de nossa pesquisa.

Como veremos a seguir, essas mulheres, na perseguição por suas sobrevivências, por vezes se esforçam por se adequar às novas exigências de seus patrões – os mesmos homens brancos, das mesmas famílias tradicionais de há muitas gerações em Itapiúna – como se elas estivessem, agora, *se qualificando* ou *se aperfeiçoando* para desempenhar o mesmo trabalho subalterno, exercido antes por suas mães e avós. Na hora de contratar, esses patrões podem, agora, exigir, e têm, à sua disposição, *Empregadas Domésticas com Ensino Superior*. Isso porque, nas mesmas condições de subalternidade outrora estiveram as gerações passadas de mulheres de suas famílias, ocupando, antes delas, não raro nas mesmas casas, e nas mesmas condições de humilhação e informalidade, as posições de Faxineiras, Cozinheiras e Babás.

A nossa hipótese parte, portanto, da verificação de que a desvalorização e a precarização do Magistério, como profissão tipicamente feminina, consorciaram-se na reprodução continuada das condições de subalternidade da mulher. Não haveria, nesse sentido, nenhuma distinção qualitativa ou substancial – para estas mulheres pobres de Itapiúna – entre as possibilidades de serem Professoras (qualificadas e com formação superior) e/ou Empregadas Domésticas (conforme as marcas do atavismo social de classe, gênero e raça de outras mulheres, dos mesmos grupos e famílias, as quais as antecederam nas mesmas ou em análogas condições laborais e de vida).

A constatação é a de que a profissão de Empregada Doméstica segue sendo exercida praticamente nas mesmas condições de subalternidade de antes, independentemente da baixa escolaridade ou do nível superior que se tenha alcançado. Para a análise qualitativa desse fenômeno, faz-se necessário levar em conta os diversos aspectos de precarização social – os quais, especificamente, envolvem as condições de vida dessas mulheres. Utilizamos, para o alcance desse objetivo, do método da história oral, conforme a realização de uma série de entrevistas semiestruturadas com três mulheres do município de Itapiúna/CE, cujo perfil é o de Professoras formadas ou em formação, duas delas em Pedagogia e uma em Geografia, e que trabalham ou tiveram de, ao mesmo tempo do exercício do Magistério, trabalhar como Empregadas.

Ainda no atendimento a esse escopo, elencamos a pesquisa qualitativa como a que melhor nos possibilitará a compreensão das histórias de vida dessas sujeitas. Desse modo, espera-se que se destaque a sua relação direta (como mulheres pobres do interior do Ceará) com o contexto no qual, forçosamente, se inserem (conciliação entre Magistério e Trabalho Doméstico), bem como com as demais singularidades de suas relações, enquanto mães, esposas e donas de casa. Sob esse aspecto, segundo Minayo (1994, p. 21), a

pesquisa qualitativa 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, 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.

Desse modo, por intermédio do processo de escuta e registro da história de vida dessas mulheres, pretendemos retratar, criticamente, as suas condições de vulnerabilidade, interseccionadas por fatores de exclusão de gênero e classe social – os quais se tornam muito evidentes no material obtido das entrevistas. Nesse caso, os depoimentos podem servir não apenas a objetivos acadêmicos, mas também constituir-se em instrumentos de conscientização, luta, resistência, afirmação de identidades e formulação de políticas de promoção de igualdade. Como salienta Portelli (1997), as entrevistas sempre podem nos proporcionar novas descobertas, análises mais percucientes sobre a realidade, bem como ensejar a iniciativa de novas pesquisas e de outras ações,

revelando eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária. (PORTELLI, 1997, p. 31).

Pensando, pois, na história oral como narrativa e evidência sociológica, buscamos os fios os quais unem as diversas trajetórias, que, embora semelhantes, sempre irão conduzir a diferentes percepções e, potencialmente, proporcionar novas ideias e sociabilidades. Por esse fato, também as entrevistas merecem ser destacadas e analisadas: a fim de que bem se compreenda a dinâmica dos discursos, das experiências e representações das sujeitas, em sua realidade. Nesse sentido, conforme destaca Pinheiro (2018, p. 177):

A história oral possibilita apreender uma variedade de representações, visões e estratégias dos indivíduos socialmente inseridos em posições semelhantes, mas que, nem por isso, possuem, necessariamente, percepções similares.

Partindo, pois, de uma abordagem qualitativa sobre o teor das histórias de vida – dissidentes e convergentes – dessas mulheres compungidas entre o Magistério e o Trabalho Doméstico, este artigo procura discutir as suas condições sociais e laborais, em complexas rotinas e jornadas duplas, triplas de trabalho subalternizado.

Relação entre trabalho, educação e serviço doméstico

Ao lançarmos o olhar sobre os processos – por meio dos quais a humanidade organiza e significa, historicamente, a produção de sua existência –, percebemos que *trabalho* e *educação* são faces da mesma moeda, haja vista que se fazem inerentes à formação da consciência que os/as sujeitos/as têm e assumem de si mesmos/as. Para Saviani (1996, p. 152):

a educação coincide com as origens da própria humanidade, uma vez que, diferentemente dos animais, por meio do trabalho, os homens transformam a natureza para produzir as suas condições de existência e, ao agir sobre a natureza, adaptando-a às suas necessidades, os mesmos se educam nesse processo.

Desse modo, as transformações ocorridas no mundo do trabalho influenciam direta e profundamente sobre as estruturas e paradigmas da educação, e vice-versa. No contexto de escolarização da educação, o currículo, por exemplo, é proposto de acordo com as necessidades e exigências do mercado de trabalho, bem como a formação e a seleção de professoras/es se dá com base em critérios e habilidades que atendam à demanda mercadológica.

Ao pensar nas relações e nas interações entre trabalho e educação, Frigotto (1984) destaca que as diferentes mediações que se estabelecem entre estes processos ocorrem de forma mediata, perpassadas por múltiplas determinações econômicas. O conflito existente entre capital-

trabalho atravessa, então, todas as relações sociais, inclusive e especialmente as práticas e as instituições educacionais. Dessa forma, a produção e a utilização do saber constituem-se, também, como relações de classe.

O Trabalho Doméstico sub-remunerado – exercido por mulheres oriundas de regiões e/ou situações de extrema pobreza – é, por sua vez, uma das atividades mais disseminadas em todo o mundo capitalista. A maior parte do trabalho no Magistério é igualmente desempenhada por mulheres, tanto na Educação Infantil como no que corresponde – aqui no Brasil – ao Ensino Fundamental I. Em quase todos os países considerados subdesenvolvidos, trata-se, também, de uma profissão bastante desvalorizada, confundida com atribuições de cuidado e maternagem. Esses são dados importantes para a compreensão das causas de desvalorização e detenção da mão de obra feminina, sob as injunções patriarcais do capitalismo. Para ampliar o nosso conhecimento sobre os marcadores de gênero e pobreza, incidentes sobre a realidade da docência no interior do Brasil, vejamos o que afirma o documento da UNESCO, sobre o perfil das/os Professoras/es brasileiros/as:

a imensa maioria é de mulheres, das classes sociais mais pobres, (...) faz-se necessário que se efetivem iniciativas à sua valorização e à possibilidade de que venham a corresponder às expectativas nelas depositadas, sobretudo em um país como o Brasil, onde a questão da educação reveste-se de absoluta importância e onde a legislação confere à formação docente um caráter fundamenta. (UNESCO, 2004, p. 18-19).

Confrontando essa realidade com o contexto específico de Itapiúna, deparamo-nos com a situação da *Entrevistada A* – licenciada em Pedagogia, balconista e Empregada Doméstica, de 37 anos, separada, filha de um pequeno comerciante e de uma dona de casa – e que se

autoidentifica como parda²:

As oportunidades para mulheres no interior são escassas, ou se vai trabalhar em casa de família e ganhar pouco - porque aqui as pessoas só pagam pouco - ou se vai trabalhar na prefeitura, quando se tem um *padrinho*. Um dos empregos que paga melhor é o de Professora. Para a realidade do município é até um bom salário. Eu queria fazer Contabilidade, mas a faculdade não abriu turma pra esse curso aqui. O que vem é só a Pedagogia. Então comecei a fazer e gostei. Eu vi que não é fácil, mas é prazeroso. Sei que quem é Professora não ensina só quatro horas, trabalha em casa pra repassar coisas novas para as crianças. Quem quer ser uma boa Professora tem que trabalhar muito em casa. Quero um contrato na prefeitura, mas sem vereador é difícil.

Diante desse depoimento da *Entrevistada A*, percebe-se a recorrência do clientelismo³ nos quadros locais da política. Especificamente, na conjuntura de Itapiúna, dada a pobreza, a pouca e precária oferta de trabalho, impera a troca de favores entre autoridades e servidores do executivo e do legislativo, com a população, sendo essa a forma mais usual de se conseguir um emprego. Diga-se que um dos únicos cursos ofertados pelas faculdades particulares, as quais

² Entrevista realizada no distrito de Caio Prado, aos vinte dias do mês de junho de 2019: a *Entrevistada A* é balconista do comércio de material de construção de seu pai, mas sua principal fonte de renda é como Babá. Elahá mais de seis anos viaja quinzenalmente para Fortaleza, a fim de tirar as folgas de outras Babás, em uma casa de família. É graduada no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pelo Instituto Castelo Branco, na modalidade EAD, mas nunca teve a oportunidade de exercer a profissão.

³ A expressão mais comum das práticas de *clientelismo* corresponde à ação dos políticos que “baseiam a sua carreira e a máquina eleitoral na capacidade de atender demandas de benefícios visíveis, particulares e imediatos, em troca da garantia de votos”. (SILVA, 1987, p. 277).

atuam ali na modalidade a distância ou semipresencial, é o de Pedagogia. Entretanto, a maioria das egressas – praticamente todas são mulheres – acaba assumindo funções alheias à educação. Muitas permanecem na informalidade ou desempregadas, pois – justamente por causa dessa *política de apadrinhamento* – acabam sendo preteridas por outras, sem a mesma qualificação.

Acerca das implicações entre formação docente, *apadrinhamento*, dupla ou tripla jornada de trabalho e condição feminina trazemos mais um depoimento. Dessa vez, da *Entrevistada B*, de 21 anos, que cursa Licenciatura em Geografia, no Instituto Federal do Ceará, em Quixadá, distante 57 km de Itapiúna, e que é Empregada Doméstica na casa paroquial de Caio Prado:

Hoje, a mulher tem várias profissões, eu mesma me considero uma guerreira. Quando chego tarde da faculdade, ainda vou ler ou fazer tarefa. De manhã, vou trabalhar na casa paroquial. À tarde, faço as coisas de casa. Às vezes meu marido me ajuda, mas a maior parte sou eu mesma que faço, e à noite vou de novo pra faculdade. Eu gosto de me cuidar, mas com essa rotina não dá. Como sou Faxineira, nem sempre posso andar com unha feita e cabelo arrumado. Eu acabo abrindo mão do lado feminino. Quando termino os trabalhos de casa e da faculdade, não tenho energia pra mais nada. Se eu puder, vou é descansar, não me arrumar. Ser Empregada Doméstica é bom, pois se recebe aquele dinheiro certo no fim do mês. Mas é importante pensar em uma formação. Quando estou na aula, participo pouco dos debates, já que não tenho experiência, não posso falar muito. Já fiz mais da metade do curso e poderia estar ensinando, já que tem pessoas que são de outras áreas dando aulas de

Geografia no município. Isso traz um prejuízo enorme para a disciplina, que é bem específica, exige conhecimento de cálculo e estatística.

Com base no que afirma a *Entrevistada B*, que ainda é universitária, o Trabalho Doméstico é visto como atribuição ou responsabilidade feminina. Mesmo quando as mulheres estão no mercado de trabalho e são casadas, os seus maridos ou companheiros – na melhor das hipóteses – apenas *as ajudam* com o serviço de casa. Assim, a *Entrevistada B* precisa se desdobrar para: desempenhar as atividades acadêmicas do trabalho profissional e do lar. Nota-se, ademais, que, para o desempenho do serviço doméstico, as mulheres são sempre lembradas. Todavia, para outras atividades, elas não são, senão, coadjuvantes, ou correspondem a uma segunda opção, mesmo que tenham a qualificação ou a habilitação exigida para tanto. Isso se depreende, também, da situação da *Entrevistada B*: “Por que não ela, mas outras pessoas (sem a devida qualificação) exercem a docência, em Geografia, nas escolas de Itapiúna”?

Percebe-se que os depoimentos dessas Professoras revelam desigualdades e injustiças – devido às condições de vida e trabalho, nas quais muitas mulheres, em situações análogas às suas, ainda se encontram. As suas histórias traduzem, ademais, a precarização e o descaso com o ensino de qualidade, haja vista a ausência de políticas de investimento e valorização da carreira docente; continuando o Magistério – em seu perfil profissional, majoritariamente de mulheres pobres – como um espaço de improvisações e descasos.

As condições de subalternidade dessas mulheres não devem, contudo, ser mais silenciadas, tampouco parecer aceitáveis. As mudanças, para tanto, dependem da compreensão que elas próprias precisam ter a respeito das condições desiguais de gênero e classe a que estão submetidas. Faz-se necessário levar essas reflexões para os seus espaços de formação e atuação, a fim de que se

superem, decisivamente, as disparidades de gênero, em casa e no ambiente de trabalho.

Ambiguidade afetiva e desvalorização profissional

O mercado de trabalho, a partir da segunda metade do século XX, passou por transformações muito profundas, as quais foram substanciais para as classes trabalhadoras. Dentre essas mudanças, a despeito das mais recentes flexibilizações neoliberais de direitos e garantias, destacamos a entrada progressiva e definitiva das mulheres em todos os setores e segmentos, ainda que minoritária a sua participação em cargos estratégicos de liderança e em altas decisões políticas, econômicas e tecnológicas.

Apesar de ser considerada uma grande conquista, a inserção paulatina das mulheres nas relações trabalhistas e institucionais ainda lhes opõe uma série de barreiras e resistências, as quais, de ordinário, são praticamente desconhecidas pelos homens. Por outro lado, o fato de as profissões, como Professora da Educação Infantil e Empregada Doméstica seguirem, quase que exclusivamente, *femininas* também traz persistentes consequências negativas às condições de vida e trabalho da maioria das mulheres.

As associações – sutis ou não – de muitas profissionais aos estereótipos de *empregadinha*, *babá*, *tia*, *moça da faxina* (sempre disponíveis para servir, apadrinhadas pelo *doutor* ou pelo *coronel fulano de tal*) perseguem, recessivamente, todas as trabalhadoras: mesmo as que buscam qualificação e reconhecimento, sendo ainda muito mais persistentes com as negras, pobres e advindas do interior. No nosso caso específico, ao se inserir em uma sociedade mantida por critérios patriarcais, clientelistas e conservadores – que, em todos os expedientes de poder e institucionais, valoriza a supremacia do homem branco –, a maioria das Professoras se depara com uma enormidade de práticas e preconceitos machistas, contrários a si, aos seus modos de subjetivação e ao reconhecimento de sua profissão. Consciente disso, Paulo Freire (1997) se recusa a nomear as

Professoras de *tias*, precisamente porque esse termo se associa à ideia de intimidade, disponibilidade e suscetibilidade, eclipsando – sob uma falsa aparência afetiva – as exigências e prerrogativas profissionais do Magistério.

Na verdade, a origem e a difusão do termo *tia*, associado às Professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, se dá a partir das creches e pré-escolas – que, há bem pouco tempo, existiam apenas na rede privada de ensino. Designar as Professoras de *tias* implica, nesse contexto, propagar o estereótipo de que elas são como as Babás e as Cuidadoras *fora de casa*, de que, *na escola*, elas não representam, senão, a continuação do mesmo esquema doméstico, burguês e patriarcal.

A essas *tias* não lhes cabe questionar muita coisa – haja vista serem tratadas, supostamente, como agregadas *da família*. A intensidade do contato e do vínculo afetivo entre as Trabalhadoras da Educação e as crianças não deve, todavia – em nenhum caso –, se tornar motivo para explorações e abusos, como desrespeitos, pagamento insatisfatório e sobrecarga de trabalho. Ao exercer a crítica ao termo *tia*, Paulo Freire salienta que “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, militância e especificidade, enquanto *ser tia* é, diversamente, viver uma relação de parentesco”. (FREIRE, 1997, p. 09, *grifos nossos*). Destaca-se a complexidade das implicações disso no diálogo obtido junto à *Entrevistada B*, em que é possível se notar, ainda que velada, a exigência quanto ao ajustamento das Professoras ao *código de condutas e interesses dos patrões*.

As pessoas têm preconceito com a profissão de Professora, porque ganha pouco, recebe abuso de aluno, de mãe e pai de aluno, de diretor e ainda por cima é explorada. Eu escolhi ser Professora porque penso em ficar aqui, e onde mais se emprega mulheres é justamente na Educação. Mas eu não escolhi a profissão por ter sido a única oportunidade que tive. Antes de Geografia, eu comecei a fazer

Hotelaria, e não gostei. Acho que eu sempre quis ensinar, não por ser a única opção que resta pra quem é pobre, como muita gente diz. Eu não. Eu faço Licenciatura porque gosto, ainda que saiba das dificuldades de se arrumar vaga, de se arranjar uma escola pra dar aula.

O depoimento mostra que se *tornar Professora*, em um contexto como o de Itapiúna, apesar de envolver alguma satisfação, é, muitas vezes, a oportunidade mais viável para as jovens do lugar. Muitas delas, por algum motivo, pretendem seguir residindo, tal como a *Entrevistada B*, em seu município de origem, e o Magistério pode lhes reservar alguma dignidade nesse projeto de vida.

Investir na carreira docente, como estratégia mais imediata de fuga da pobreza, implica, contudo, em ter de se sujeitar a regras e condições profissionais escorchantes: intermediadas, ainda que não reconhecidamente, por várias situações de dependência, pobreza e humilhação. Não obstante todos os seus esforços por minimizar a precarização de suas condições de vida e trabalho, as suas rogativas aos apadrinhamentos políticos – por vagas e contratos nas creches e escolas municipais – não representam senão um locupletamento espúrio a serviço da pequena elite local. De resto, as *boas famílias* de Itapiúna seguem agora a tendência de querer, para suas Babás e Empregadas Domésticas, as *moças que têm Licenciatura*. É o que se depreende de outra parte do depoimento da *Entrevistada A*:

Sou formada em Pedagogia. O certo é estudar, porque eu notei que os meus patrões se interessaram por mim quando eu disse que era formada. Em muitas casas, já não querem Babás só com o Ensino Médio. Eles preferem as que têm Pedagogia, porque dizem que elas cuidam melhor das crianças, e quando vão pra hotel, restaurante ou clube sabem se

comportar. Quando eu estou na casa deles, me sinto bem, dizem que eu posso comer de tudo, pegar o que quiser e ficar à vontade, mas prefiro ficar no meu canto.

Contrariamente a essa subalternização ideológica da formação pedagógica, a respeito da dignidade e da relevância do trabalho docente, Paulo Freire preconiza que: “reconhecer a importância de nossa tarefa não significa pensar que ela é a mais importante de todas. Significa reconhecer que ela é fundamental, indispensável à vida social. Eu não posso, por isso, formar-me para a docência só porque não houve outra chance”. (1997, p. 32). Além da estruturação dos fatores que seguem associando a carreira do Magistério infantil e fundamental a uma *improvisada e desprestigiada ocupação feminina*, temos a observar a específica condição histórica de formação de nosso capitalismo periférico e tardio: racista, sexista, elitista e, conseqüentemente, de planejada desvalorização da educação como forma de conscientização política.

Ainda que sejam recorrentes as crenças e as práticas patriarcais, as quais seguem associando – em grande parte do mundo – o trabalho das mulheres às ocupações domésticas, manuais, servis e de cuidado com as crianças, Engels (2000) nos afirma que – nem sempre – elas estiveram submissas aos homens. O que historicamente ocasionou as opressões e as desigualdades de gênero, segundo esse teórico, foi precisamente a origem da propriedade privada: como nova forma de organização e ordenação familiar.

É com a acumulação primitiva do capital que se finda a igualdade entre os gêneros, e o trabalho feminino passa a ser internado no âmbito doméstico, controlado e subordinado à esfera privada do patriarcado. De acordo com essa concepção de Engels (2000), a propriedade privada dos meios de produção ultimou a subordinação das mulheres ao poder masculino, o que se transmitiu às diversas esferas sociais subseqüentes à família burguesa: na economia, na política, na cultura e, notadamente, na organização do

trabalho. No contexto colonial do sistema-mundo-moderno, as sociedades periféricas – (ex)dominadas e de origem escravocrata – intensificaram, no entanto, ainda mais essas matrizes capitalistas de submissão, exploração e violência generalizada contra as mulheres: sobretudo às negras, mestiças e mais pobres.

Vale salientar que não é só o fator *gênero* que reforça a subalternidade feminina no mundo do trabalho. São vários os marcadores que concorrem para isso: institucionais, morais, religiosos, ideológicos, estéticos, além da desigualdade étnico-racial, de origem e, finalmente, de gênero. No que concerne ao nicho de nossa pesquisa, para compreender os desdobramentos locais da pobreza, do sexismo e da exploração – quanto à inserção e à permanência das mulheres itapiunenses no mercado de trabalho –, vejamos o que nos diz a *Entrevistada C*⁴, Empregada Doméstica concluinte do curso de Pedagogia, e que já atuou no Magistério municipal por um ano:

Eu sempre gostei de cuidar das crianças e das pessoas da minha família, por isso fui ser Empregada e Professora. Para a profissão de Doméstica você também tem de saber das coisas. Por exemplo, quando for viajar, tem de saber outro idioma, precisa saber dar um remédio, identificar alguém com febre... num dia, você está com uma idosa, noutro você está com a neta dela. Por isso eu digo: educação e saúde andam juntas! A gente não pode parar de estudar. Como estou me formando, acho que minha patroa me

⁴ A *Entrevistada C* começou a trabalhar como Empregada aos dez anos de idade. Iniciou o curso de Licenciatura em Pedagogia em 2015, quando lhe surgiu a oportunidade de trabalhar como Professora Auxiliar da Educação Infantil, em uma escola municipal de Itapiúna. Ela iniciou o curso na Universidade Brasil, de São Paulo, na modalidade EAD, mas não o concluiu ainda – por conta de problemas burocráticos da instituição e de agravamentos decorrentes da pandemia de covid-19.

respeita mais, ela tem medo... sabe? Tipo de responder por algo errado ou contra os meus direitos. Eles me tratam bem, acho que é porque eu tenho uma boa formação. Eu *sento na mesa com eles* (sic). Antes a gente não via isso.

Observando o que nos diz a entrevistada - a respeito de suas convicções sobre uma *boa formação* e sobre quais são os seus objetivos profissionais—, podemos verificar quais fatores sociais profundos ainda atrelam o Magistério à *feminização, ao cuidado servil* e à desvalorização profissional: as Professoras devem, *grosso modo*, continuar vistas como mulheres amorosas, atenciosas, dedicadas, disciplinadas e subalternas. Entre outros aspectos destacados, ressurge a ideia de que a educação é uma extensão da maternidade, da vocação do cuidado e *doação de si*; partindo-se do pressuposto de que toda mulher deseja ou vai se tornar *amorosa mãe* – e de que toda Professora é como uma mãe, e vice-versa. A fim de melhor compreendermos o espectro dessas insistentes atribuições ao Magistério, vejamos o que nos diz Guacira Louro (2004):

são associadas ao magistério características “tipicamente femininas”: paciência, minuciosidade, afeto, *doação*. As quais, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando a ideia de que a docência dever ser percebida mais como um sacerdócio do que uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se construísse a imagem das professoras como trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salários, carreira, condições de trabalho etc. (LOURO, 2004, p. 450, grifos do original).

Em relação ao perfil que comumente se deseja das Empregadas Domésticas, essas características, com efeito, não diferem muito. Conforme se observou dos depoimentos citados, a preferência para a contratação é crescentemente por aquelas que têm mais escolaridade, tendo em vista que elas *cuidam melhor das crianças e/ou sabem se comportar*⁵. Vê-se, então, que já não basta saber zelar, cuidar, tem que se ter uma *boa postura* nas diversas situações e ambientes. O que, na verdade, se constata é que – quanto maior são o descalabro e as desigualdades sociais – mais se exige das trabalhadoras, mesmo para o desempenho de trabalhos historicamente considerados subalternos. Conforme afirma Oliveira (2008), o fato de as mulheres brasileiras estarem estudando mais e ainda se engajarem – em sua maioria – em atividades e trabalhos tradicionalmente considerados *femininos*

é uma clara indicação da continuação do padrão de segregação ocupacional, determinante das condições de exploração econômica do trabalho pelo critério de gênero. (2008, p. 27).

É, no entanto, relevante demonstrar que não são propriamente os *marcadores de gênero* que conformam as desigualdades, mas o modo dinâmico como as suas determinações assumem um *status* estruturante: conferindo valores e comportamentos socialmente representados por pensamentos, afetos, discriminações e omissões – considerados normais e aceitáveis quando, por exemplo, se impõem às mulheres condições de trabalho as quais comumente não se admite exigir dos homens. Quase tudo o que se pode observar das práticas políticas e econômicas de diferenciação de gênero – nas condições de organização e produção do trabalho – se reflete então, nas diversas áreas da vida das mulheres, em termos de injustiça, desigualdade,

⁵ Conforme afirmou a *Entrevistada A*, no depoimento já trazido acima.

abuso, opressão, exploração e violência. Isso interfere diretamente nas expectativas de desenvolvimento e reconhecimento delas como profissionais.

A filósofa Judith Butler (2003) nos assegura, contudo, que as representações sociais em torno do masculino e do feminino não são precisamente devidas ao fato ou à circunstância *de se ser macho ou fêmea*, mas à construção de identidades e controles, os quais, intencionalmente, exacerbam os limites biológicos. (BUTLER, 2003). Como prática de resistência a essas imposições e opressões contingenciais de gênero – e para *não depender de homem* –, a *Entrevistada A* ressalta:

A minha rotina é muito corrida. Cuido de casa, da minha filha, do comércio do meu pai e, no fim de semana, ela vai pra casa do pai dela, e eu vou pra Fortaleza ser Babá, que é a minha principal fonte de renda. Tem muita mulher que se esconde atrás de homem, fica esperando que um homem sustente a casa, e se submete a todo tipo de humilhação. Eu nunca fui assim, e procuro não mexer na pensão da minha filha. Tive sorte, porque meus patrões são bons. Mas minhas colegas contam que nem todos são assim. Na época em que eu fazia faculdade, levava meus textos pra o comércio. Enquanto tinha tempo, ia lendo. Quando chegava, ia fazer as coisas de casa, dormia e acordava de madrugada pra fazer os trabalhos da faculdade. O lugar que eu menos fico é em casa, e quando chego quero descansar. Sei que trabalho demais, mas se dependesse de homem, tudo ia ser muito pior.

Nossa entrevistada confere ênfase ao seu protagonismo, à sua *coragem em não depender de homem*. Paga um preço caro por isso, mas, mesmo sendo balconista,

tendo formação superior em Pedagogia e buscando emprego na capital, a mais de 120 km de casa, ela não consegue se livrar da sina do Trabalho Doméstico. Confirma-se, dessa maneira – também em sua trajetória e história de vida –, a naturalização das restrições dos papéis de gênero, os quais são social e profissionalmente impostos a todas as participantes desta pesquisa. De fato, para a mentalidade de muitas mulheres, o mundo e a *ordem natural das coisas* parecem, ainda, infelizmente, depor contra a igualdade de gênero nas relações domésticas e laborais. Nesse sentido, a *Entrevistada C* salienta:

Ser mulher, pra mim, é ser uma pessoa guerreira, capaz de ter filhos, cuidar do marido, da casa, da comida, de trabalhar. É ser capaz de pensar em mil coisas que o homem não consegue fazer sozinho. Se você deixar a casa com um homem, quando você volta, tá tudo de cabeça pra baixo. Ele simplesmente não consegue cuidar de nada, não tem essa capacidade, é raro.

Vê-se que todos os esforços das mulheres em, até aqui, assumir diversos papéis ainda não foram suficientes para alçá-las à condição de igualdade com os homens. Nos diversos espaços públicos e privados, nos quais, conjuntamente atuam, as desvantagens seguem – como regra, *para elas*, e privilégios *para eles*. Por outro lado, a consciência crítica das causas e consequências a respeito disso, ainda patina em uma gama de estereótipos e preconceitos nebulosos. O que se constata é que tantas obrigações, no âmbito doméstico e familiar, seguem alijando as mulheres dos controles da política, da economia, da ciência, etc. Para Bourdieu (1995), a mudança de tendências e práticas quanto a isso depende, no entanto, não só de aspectos econômicos, mas também da modificação de estruturas mentais, tanto de homens quanto de mulheres. A maior e mais atual reivindicação das discussões de gênero e

trabalho é, portanto, que esses processos de subalternização e exploração das mulheres deixem de ser aceitos como algo natural, e passem a ser vistos como exigência estruturante do capitalismo – com base em diferenciação, controle e alienação. Kofi Annan, ex-secretário geral da ONU, na abertura do documento anual do UNICEF, em 2007, defende o seguinte:

Eliminar a discriminação de gênero e aumentar o poder das mulheres são dois dos principais desafios para o mundo na atualidade. Quando as mulheres são saudáveis, instruídas e livres para aproveitar as oportunidades que a vida lhes oferece, a infância floresce e o país prospera, gerando um duplo dividendo para a mulher e a criança. (UNICEF, 2007, p. VI).

De acordo com os depoimentos das mulheres entrevistadas, elas não se veem como *sexo frágil* e sabem que, para conquistar a independência e melhorar a qualidade de vida, precisam se qualificar, estudar e trabalhar muito. Todas trilham os seus percursos com bastante esforço, mas sem, muitas vezes, perceber que a maior causa das dificuldades que lhes são infligidas se deve, simplesmente, ao fato de serem mulheres. Elas não querem a dependência dos homens nem sobreviver com os benefícios do Governo Federal. Elas querem mais. Almejam a melhoria que a Educação pode lhes proporcionar, e postulam mais respeito e valorização para o Magistério. Pugnam por oportunidades iguais, a fim de terem mais tempo para se cuidar e investir em si mesmas.

Considerações finais

A fim de garantir a sua independência, as mulheres se veem compungidas a assumir várias funções nos espaços públicos e privados. São tantos os papéis por elas assumidos,

que não caberiam no substantivo singular: *mulher*. No entanto, a disposição em dinâmicas de vida, trabalho e formação – com duplas, triplas jornadas – não lhes assegura, ainda, dentro das atuais relações regidas pelo capitalismo patriarcal, a sua real emancipação. O que ainda vemos são a força e a capacidade de seu trabalho serem subvertidas ao improviso, aos expedientes de alienação, mitigação de direitos, exploração e precarização. Desse modo, podemos afirmar que – para a construção de uma nova ordem social – é inadiável a emancipação feminina de todos os estereótipos e supressões de gênero, o que só será possível por meio de relações que lhes garantam o respeito à vida, ao trabalho e à educação, em condições de igualdade com os homens.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, pp. 133-184, jul./dez. 1995.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COSTA, Albertina de Oliveira. **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais**. São Paulo: FGV Editora, 2008.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez – Editores Associados, 1984.

_____. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. p.41–62, 2010. DOI: 10.48075/ri. V 10i1.4143. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143> Acesso em: 15 nov. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. pp. 443-481.

PINHEIRO, Carlos Henrique Lopes. Narrativas e Trajetórias: abordagens metodológicas a partir da UNILAB. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 31, n. 82, pp. 169-186, jan./abr. 2018.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETI, C. J. et al (Orgs.). **Tecnologias, trabalho e educação**: Um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Benedicto. **Dicionário de ciências sociais**. São Paulo: FGV Editora, 1987.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Editora Moderna/Instituto Paulo Montenegro/INEP/ MEC, 2004.

UNICEF. **Situação mundial da infância 2007**: Mulheres e crianças. O duplo dividendo da igualdade de gênero. Brasília: Escritório da Representante do UNICEF no Brasil, 2007.

A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE EMMI PIKLER E RUDOLF STEINER

*Maria Luiza de Freitas Guimarães**
*Jeannette Filomeno Pouchain Ramos***

Introdução

A Educação Infantil (EI), com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDBEN) (BRASIL,1996), foi reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica. Esta etapa se subdivide em creche e pré-escola e, nestas, o principal objetivo é o desenvolvimento integral das crianças. A promoção deste desenvolvimento envolve vários aspectos e vivências, que podem proporcionar-lhes conquistas importantes. Este artigo terá como enfoque as experiências que envolvem o movimento.

É fundamental viver e experimentar o movimento na primeira infância das mais diferentes formas. Muitos autores já demonstraram, ao longo da história, que o ato de se movimentar provoca o desenvolvimento cognitivo infantil e que isso reverbera em outras inúmeras nuances da globalidade que envolve cada um desses sujeitos.

* Professora Waldorf, Professora e formadora de professores da Educação Infantil do Município de Fortaleza, mestranda do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Internacional da Lusofonia Afro Brasileira – UNILAB marialuizadefreitasguimaraes@gmail.com

** Pedagoga Waldorf, professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB. ramosjeannette@unilab.edu.br

Para este artigo, as reflexões são feitas a partir das teorias de Rudolf Steiner e Emmi Pikler que, para além das diferenças, possuem similaridades, principalmente porque reconhecem e fortalecem a importância do movimento livre e autônomo na primeira infância.

Emmi Pikler (1902-1984), pediatra de família e diretora do Instituto Lóczy, casa de acolhimento para órfãos na Hungria, impulsionou a criação da Abordagem Pikler para a educação de crianças entre 0 a 3 anos. Rudolf Steiner (1861/1925), filósofo, criador da Antroposofia (ciência espiritual, que tem como foco o estudo integral do ser humano) deixou extraordinárias contribuições nos campos da ciência, artes e fundou a Pedagogia Waldorf: a arte de educar baseada na compreensão do ser humano.

Considerando as ideias apresentadas até aqui, surgem as perguntas: Qual a importância do movimento livre e autônomo na Educação Infantil das crianças de 0 a 3 anos, para o seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo? O que as teorias de Emmi Pikler e Rudolf Steiner contribuem para a elucidação do papel do movimento no desenvolvimento infantil?

Com o objetivo de responder às perguntas, este capítulo traz, na primeira seção, contribuições sobre a temática: “Educação Infantil e primeira infância – A importância do Movimento”. Na segunda seção serão abordados os estudos de Emmi Pikler e de Rudolf Steiner, com foco no que os autores relatam sobre a importância do movimento para o desenvolvimento infantil. Ao final, nas Considerações, destaca-se a legislação e a compreensão dos ritmos de desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, bem como pauta-se as políticas com vistas a oferecer um desenvolvimento educacional de qualidade nessa etapa de ensino.

O Movimento da Criança nas Diretrizes da Educação Infantil

O movimento é o primeiro indício de que há vida. Ofeto apresenta o pulsar de seu coração, as piruetas no ventre da mãe e o crescimento de seu corpo físico. Ao nascer gesticula, espreguiça-se e expressa diferentes fisionomias. Pernas, braços e cabeça movem-se, em busca de tatear o mundo. Os movimentos vão se refinando, de caóticos passam a ser intencionais: os olhos miram seu foco, os ouvidos procuram o som e o pescoço gira. Pernas e braços, como alavancas, vão se deslocando, rodando e arrastando o corpo miúdo. Pontos de apoio auxiliam, o bumbum é levantado para um lado, para o outro e, num piscar de olhos, o bebê se vira! O susto logo se transforma em alegria e girar para lá e para cá fica tão gostoso, que ele experimenta mais, encolhe uma perna, vai ficando de lado e se senta sozinho. Engatinhar é a próxima conquista, e logo fica de pé, apoiando-se em algo. Caminha com um suporte por um tempo, até vencer por completo a força da gravidade e se lançar, de pé, solto no espaço.

Nas Instituições de Educação Infantil em Fortaleza – Ceará, cujo primeiro nível, até o presente momento, é o Infantil I¹, raras são as crianças que chegam sem terem conquistado o andar. E, quando isso acontece, são levadas pelas (os) educadoras (os) a alcançar o mais rápido possível esse objetivo. Com toda a boa vontade, oferecem-lhes as mãos como apoio, cadeirinhas para empurrar e celebram, com alegria, a conquista dos primeiros passos. Esse auxílio, por mais bem-intencionado que seja, priva a criança de conquistar, por esforço próprio, essa autonomia.

A partir da conquista do andar, a criança prossegue seu desenvolvimento e, conforme nossa LDBEN 9.394/1996, a Educação Infantil, tem por finalidade:

¹ A educação infantil no município de Fortaleza, Ceará está organizada a partir do Infantil I e atende crianças que já tenham completado 1 ano de vida ou que completem até o dia 31 de março do ano em curso.

o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL/LDBEN/1996, art. 29).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), volume 3, de 1998, trouxeram um amplo capítulo sobre o movimento na educação Infantil, com especificidades para as crianças de até um ano, de um a três anos e de quatro a seis². O documento tece críticas ao modelo de estimulação dos bebês presentes em alguns berçários:

No berçário, um exemplo típico dessas práticas são as sessões de estimulação individual de bebês, que com frequência são precedidas por longos períodos de confinamento ao berço. Nessas atividades, o professor manipula o corpo do bebê, esticando e encolhendo seus membros, fazendo-os descer ou subir de colchonetes ou almofadas, ou fazendo-os sentar durante um tempo determinado. A forma mecânica pela qual são feitas as manipulações, além de desperdiçarem o rico potencial de troca afetiva que trazem esses momentos de interação corporal, deixam a criança numa atitude de passividade, desvalorizando as descobertas e os desafios que ela poderia encontrar de forma mais natural, em outras situações. (BRASIL, 1998, p.18).

² Quando esse documento foi escrito as crianças permaneciam até os seis anos na Educação Infantil, no entanto, desde 2006, com a lei nº 11.274, a educação infantil passou a atender crianças até os 5 anos e as crianças com 6 anos passaram para o ensino fundamental.

Nesse mesmo aspecto, eles utilizam o termo estado de “crisálida” ou “charutinho”³ para se referir à prescrição prejudicial, até pouco tempo recomendada pelos médicos, de manter os bebês enrolados em fraldas e cueiros por vários meses, tolhendo, assim, seus movimentos exploratórios.

Em 17 de dezembro de 2009, foi promulgada, pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução no. 5, de caráter mandatório, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a serem observadas, na organização de propostas pedagógicas, em toda a Educação Infantil nacional. O Artigo 9º, das Diretrizes, especificou, em 12 incisos, as experiências que devem ser proporcionadas às crianças nessa etapa de ensino. De acordo com o Inciso I:

I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. (BRASIL, 2009, p. 4).

A resolução no. 5, a meu ver, promoveu novas reflexões no ambiente da Educação infantil, gerando conquistas e consolidando, na prática, o que já era lei; a posição da EI como a primeira etapa da Educação Básica.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017), homologada pelo Ministério da Educação, em dezembro de 2017, fortaleceu, entre outras políticas nacionais, a formação inicial e continuada dos professores e a elaboração dos Currículos Nacionais. A BNCC abrange toda a Educação Básica, com especificidades para cada etapa. Na Educação Infantil, a BNCC instituiu os seis Direitos de Aprendizagem: 1)

³ As recomendações atuais sugerem “embrulhar bebês” apenas até os 2 meses de idade. <https://www.doutormoises.com.br/publicacoes/meus-artigos/todos-os-artigos/2013/06/charutinho-e-seguro-embrulhar-o-bebe-ou-nao.aspx> Acesso em: 04 nov. 2021.

Conviver; 2) Brincar; 3) Participar; 4) Explorar; 5) Expressar 6) Conhecer-se; e organizou, em cinco Campos de Experiências, as vivências infantis: 1) Eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e 5) Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Por se considerar bastante relevante para esse artigo, o texto da BNCC, referente ao Campo Corpo, gestos e movimentos, é citado na íntegra:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo

repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2017, p. 40-41)

Ao analisar as mudanças no Marco Legal, estes caminharam no sentido de afirmar e reconhecer a importância do movimento e estimulá-lo na educação infantil, como citado anteriormente que “a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas”. No entanto, até o momento, não há ênfase no movimento infantil livre, autônomo e espontâneo e na importância do professor como observador e pesquisador do desenvolvimento das crianças.

Considerando o que foi exposto até aqui acerca da importância do movimento para crianças pequenas, cabe avançar nesta reflexão, a fim de se possa compreender um pouco mais sobre a relevância do movimento para o desenvolvimento na Educação Infantil, a partir de estudiosos que se dedicaram a esse tema, a exemplo de Steiner (1923, 2005, 2007, 2013) e Pikler (1969).

Rudolf Steiner e Emmi Pikler: A Importância do Movimento para o Desenvolvimento Infantil

Rudolf Steiner (1861-1925) atuou como filósofo, jornalista e pedagogo, tendo desenvolvido a partir do início do século XX uma ampla atividade cultural e social. Criou a Antroposofia “Cosmovisão espiritualista baseada em um enfoque científico, estendendo a ciência tradicional para incluir a investigação do supra-sensorial.”⁴ Idealizador da

⁴ Segundo publicação “Rudolf Steiner: o Defensor da Sensibilidade” no site da *Sociedade Antroposófica*, matéria em que foi reproduzido um artigo de Ana Gonzaga (2009), acrescido com comentários de Valdemar W. Setzer.

Pedagogia Waldorf, a Arte de Educar baseada na compreensão do ser humano, Steiner deixou uma vasta obra que abrange textos, dissertações, cartas, modelos artísticos, além de milhares de palestras transcritas das anotações taquigráficas dos ouvintes.

Apesar de não ter mencionado em sua obra especificidades para a Educação Infantil, visto que essa etapa de ensino passou a ser ofertada nas Escolas Waldorf após sua morte, seus ensinamentos sobre a criança e o desenvolvimento infantil têm norteado cerca de 1.857 Jardins de Infância Waldorf localizados em mais de 64 países, no mundo. O primeiro jardim Waldorf foi fundado em 1926 na Alemanha. No Brasil, a primeira Escola Waldorf foi fundada em 1956, em São Paulo. A escola começou com um grupo de jardim de infância e um primário, que corresponde hoje aos 5 primeiros anos do ensino fundamental.

Steiner descreveu o ser humano de forma quadrimembrada, ou seja, constituído por quatro membros ou corpos, são eles: O Corpo Físico, o Corpo Etérico ou Vital, o Corpo Astral ou Anímico e o Corpo Espiritual ou Corpo do Eu. Se apenas tivéssemos o corpo físico seríamos como os minerais, sem vida. O corpo etérico ou vital é o que nos confere vida, mas com apenas esses dois corpos seríamos como os vegetais, nasceríamos, cresceríamos, morreríamos, mas sem sentimentos ou emoções. O corpo astral guarda nossas emoções e sentimentos e ele também está presente nos animais. O Corpo do Eu, ou corpo espiritual é o que nos diferencia como seres humanos, como indivíduos e abriga nosso pensar. (LANZ, 2005).

Ele estruturou a biografia humana em fases que denominou setênios. Em relação ao primeiro setênio (0 a 7 anos), enfatizou o período de 0 a 2 anos e meio, quando a criança aprende a andar e a falar, que ele considerava como: “aquilo que mais intimamente se relaciona com a autoafirmação do ser humano, para consigo mesmo e para

Disponível em: <http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/94-publicacoes/321-steiner-defensor-sensibilidade> . Acesso em: 04 nov. 2021.

com a vida social.” (STEINER, 2013, p. 11).

Em seu livro *Andar, falar e pensar* (STEINER, 1923, p. 3) escreveu: “aprender a andar significa encontrar as direções espaciais do mundo e nelas engajar o próprio organismo”. Ele recomendava que nenhuma criança fosse levada a andar sob nenhum tipo de pressão ou com auxílio de métodos externos, pois isso poderia vir a manifestar-se futuramente em enfermidades físicas. Steiner dizia que andar era algo que resumíamos de maneira corriqueira, mas esse processo constituía-se em algo verdadeiramente maior.

No aprender a andar está latente a postura do ser humano: a orientação do ser humano no equilíbrio do próprio organismo e todos os seus possíveis movimentos se enquadram no equilíbrio e nos movimentos possíveis do universo, conforme os integra. Procuramos, quando aprendemos a andar, a situação de equilíbrio que convém ao ser humano diante do universo. Procuramos, quando aprendemos a andar, as relações peculiares entre o uso dos braços e das mãos e o uso dos membros inferiores, exclusivas do ser humano. Esta ligação dos braços e das mãos com a vida anímica, enquanto as pernas continuam servindo ao deslocamento do corpo, constitui algo de imensa importância para toda a vida posterior. A diferenciação das atividades dos braços e das mãos significa a procura de equilíbrio anímico⁵ para a vida. (STEINER, 2013, p. 15 e 16).

A citação nos remete ao texto da BNCC da EI (2017), que ressalta a importância da criança explorar o mundo, tornando-se aos poucos consciente de sua corporeidade, identificando suas potencialidades e limites e descobrindo os

⁵ O termo equilíbrio anímico nesse contexto refere-se ao equilíbrio psicoemocional

variados modos de ocupação e uso do espaço com seu corpo; do rastejar ao caminhar e para além do caminhar saltar, escalar, correr, reafirmando assim seu equilíbrio para a vida.

Para Lanz (2005), as crianças pequenas são movidas por um impulso motor descontrolado, o impulso volitivo, ou da vontade. Esse impulso, também chamado de “Querer”, é uma característica preponderante nas crianças do primeiro setênio. É a partir desse “Querer”, que a criança descobre o prazer de movimentar seu corpo, engatinhar, mover os braços, levar objetos à boca, ficar de pé, andar, correr, pular, dançar. Depois dos 4 anos, os membros da criança crescem longitudinalmente, ela sofre um alongamento de seu corpo e ganha maior agilidade, quer escorregar, subir em árvores, e move-se com mais habilidade. (LIVEGOED, 2017). Assim como o “Querer” é preponderante no primeiro setênio, no segundo setênio evidencia-se o “Sentir” e no terceiro setênio o “Pensar”. Importante esclarecer que esses aspectos estão presentes nos três setênios, porém atuam neles mais fortemente conforme descrito acima.

O desenvolvimento motor saudável é a base para o desdobramento de outras esferas do ser humano. Ele vai muito além do aperfeiçoamento da estrutura do corpo físico. Há uma forte ligação entre o andar ereto, o pensar e a fala, ambos desenvolvidos nos 3 primeiros anos de vida. Um andar não desenvolvido corretamente pode influir em dificuldades na fala ou raciocínio.

O falar desenvolve-se a partir da orientação no espaço [...] a fala não provém unicamente do movimento da mão direita correspondente a cada circunvolução do lado cerebral esquerdo, mas de todo o organismo motor do homem [...] cada som, especialmente cada som palatal, soa diferentemente numa criança que tropeça ao andar e numa criança que caminha firme. Todo o matizado da fala é devido à organização motora. A vida se manifesta primeiramente em gestos, e os

gestos transformam-se interiormente no elemento motor da fala. Assim, o falar é um resultado do andar, isto é, do orientar-se no espaço. E do fato de levarmos amorosamente a criança a andar é que muito dependerá sua maneira de dominar a fala. (STEINER, 2007, p. 17).

Esta inter-relação entre o andar, o falar e o pensar e seus desdobramentos no desenvolvimento da criança é uma das contribuições significativas de Steiner. Neste sentido, o professor passa a ocupar um lugar de observador das conquistas e do crescimento de cada criança e de pesquisador das interseções que se constroem. De acordo com Ramos e Freitas (2020, p. 9), o mais importante na primeira infância é aprender a ler e escutar a criança e as conquistas das crianças emergem das experiências, pura prática,

Importa, então, estar atento ao corpo que fala, as ações e reações das crianças, ou seja, ao desenvolvimento integral da criança, pois estes aprendizados são os mais importantes da vida, tanto que distinguem o homem do animal.

Importa ainda ressaltar que para Steiner a fala é movimento, pois:

A fala inicia com o balbúcio da criança, como expressão singular desta na intercessão entre o ar que respiramos e exalamos, a percepção física do movimento dá-se no corpo todo e, em especial, no tórax, pescoço e mandíbula. Ao exalamos, movimentamos o corpo e ensaiamos a produção de diferentes sons. (STEINER, 2012, p. 08).

A criança nos primeiros anos é um organismo totalmente sensorial. Tudo o que no adulto está localizado nos sentidos, distribui-se na criança por todo o organismo, pois nesta a experiência é vivenciada em todo o corpo, ela vê com o corpo e sente o tato como o limite do próprio ser, ou seja, toda a pele, o toque e a sensibilidade do corpo. Segundo König (1971, p. 3),

Pelas esferas dos sentidos o ser humano não se relaciona apenas com o mundo circundante; os próprios sentidos despertam em nós qualidades anímicas, que ainda não foram percebidas como tais.

Enquanto na ciência moderna aprendemos que dispomos de cinco sentidos: tato, paladar, olfato, visão e audição, a Antroposofia, numa percepção ampliada de si e do cosmo apresenta doze sentidos distintos. Em uma conferência proferida em Dornach, Suíça, em 12 de agosto de 1916, depois publicada em livro pela Editora Antroposófica, Rudolf Steiner mencionou os doze sentidos humanos, que se subdividem em três âmbitos (volitivo, emotivo e cognitivo) cada um contendo quatro sentidos. São eles, respectivamente: Tato, Vital, Movimento, Equilíbrio; Olfato, Paladar, Visão e Térmico; Audição, Palavra, Pensar e Eu.

Nesse artigo, comenta-se, brevemente, sobre os 4 primeiros sentidos, também chamados sentidos proprioceptivos, básicos ou corporais. Eles se manifestam, juntos, durante toda nossa vida, mas são especialmente enfatizados nos 3 primeiros anos da criança e a qualidade das vivências e interações, por meio deles, influenciarão toda a nossa constituição humana. Eles nos levam ao autorreconhecimento e fornecem a base para nossa construção, enquanto sujeitos.

O sentido do tato permite o “contato” com a forma materializada do mundo exterior. Ao se chocar contra um objeto, tem-se essa percepção no lado interno da pele. Através do tato, é possível conhecer o limite do próprio corpo

em relação ao que está fora dele. O sentido vital, aparentemente imperceptível, permeia o corpo físico com um sentimento de vitalidade, de disposição e, quando ele se desgasta, há que se buscar os meios de restabelecer-se, a fim de restaurá-lo. Na Pedagogia Waldorf, é evidenciada a importância da alternância de ritmos entre atividade e repouso. O sentido do equilíbrio permite perceber a sua posição, dentro do mundo, a localizar-se em relação aos fatores: esquerda, direita, em cima, em baixo. Ao sentir uma tontura, sabe-se que o sentido do equilíbrio foi interrompido.

A citação de Steiner, a seguir, é bastante elucidativa, quanto ao sentido do movimento:

Ter um sentido do movimento significa perceber que os membros do nosso organismo se movimentam em conjunto. Não me refiro à situação que o homem todo se movimenta – isso é algo diferente -, mas àquela em que curvamos um braço curvamos uma perna; quando os senhores falam, a laringe se movimenta; tudo isso – essa percepção do movimento interno, da mudança de posição de cada membro – nós percebemos com o sentido do movimento⁶. (STEINER, 1999, p. 10).

Segundo Ignácio (2014), o sentido do movimento será mais perfeito numa criança que pode conquistar, com seu próprio esforço, os movimentos do próprio corpo, do que aquela que ficou a maior parte do tempo no colo, ou presa num berço, cercado etc. Ela também contesta as sugestões de alguns pediatras de pôr a criança de bruços nas primeiras

⁶Sugere-se a prática e leitura do Método Feldenkrais de Educação Somática, como um aprendizado orgânico que se inicia na infância através de tentativas de acerto e erro que se estende pelo tempo. Este tem seu foco na pessoa e utiliza o movimento como ferramenta para o autoconhecimento. É uma abordagem pedagógica que, através do direcionamento da atenção, aprimora a percepção de si, melhora a função e coordenação motora, permitindo a plena expressão do ser no mundo. (FELDENKRAIS, 2009).

semanas sob a alegação de fortalecimento dos músculos e questiona: “Mas será que não tem algum significado o fato de a criança ser a única entre os seres vivos, que nasce olhando para o céu e não para a terra?”. (IGNÁCIO, 2014, p. 17).

Complementando, ela defende a ideia de que a criança desenvolve também a musculatura deitada sobre as costas, além de ter um raio de visão muito maior. Fundamental destacar que para ela o estímulo para o movimento é a relação íntima de amor que a criança estabelece com quem está próximo a ela. Essas palavras vão ao encontro do pensamento de Emmi Pikler, autora do livro *Moverse em Libertad*. (2010). Tanto a autora como o livro são citados por IGNACIO (2014).

Emmi Pikler (1902/1984) nasceu em Viena e em 1914 mudou-se com o pai para Budapeste após o falecimento de sua mãe. Retornou posteriormente à Viena onde concluiu seus estudos de medicina e sua licenciatura em Pediatria.

Seus grandes mestres foram o Dr. Pirquet e Dr. Saltzer. Com o Dr. Pirquet aprendeu que as crianças doentes não deveriam ser obrigadas a comer nem um pouquinho a mais do que aceitassem voluntariamente e que deveriam ser vestidas de forma que não fossem impedidas de se movimentarem livremente. No período em que trabalhava com o Dr. Pirquet no Hospital Universitário, a Dra. Pikler observou que as crianças oriundas do bairro operário, nos arredores do hospital, raramente sofriam fraturas e traumas embora estivessem sempre a correr pelas ruas e a subir em árvores, ao passo que as crianças das classes mais favorecidas, geralmente extraprotegidas, recorriam mais frequentemente aos cuidados médicos no hospital. (FALK, 2004).

O Dr. Saltzer, cirurgião Pediátrico, tinha como primeiro mandamento que um bebê ou criança pequena, ao ser examinada ou submetida a qualquer tratamento, por mais desagradável que fosse, deveria ser tocada com compaixão, com gestos delicados para que não chorasse. Os profissionais da saúde tinham que ter em conta que tinham em mãos uma criança com vida, sensível e receptiva. (FALK, 2011).

Influenciada por suas pesquisas sobre mover-se em liberdade e com o apoio de seu marido, pedagogo montessoriano, decidiu aplicar esses princípios com sua 1ª. filha, Ana Tardos. Buscou estabelecer vínculos de cuidado e afeto, não apressando seu desenvolvimento motor e respeitando seu ritmo individual. Para isso, ele proporcionou à filha um ambiente seguro e propício para um movimento independente e um brincar livre e autônomo.

O desenvolvimento da filha fortaleceu suas convicções e, enquanto pediatra de família, em Budapeste, orientava as mães sobre a forma de cuidar das crianças, sugeria a organização do espaço para promover a movimentação e o brincar livre dos bebês e pedia que anotassem cada avanço no desenvolvimento, para que ela pudesse acompanhar na próxima visita. (SOARES, 2017).

Logo após a 2ª. Guerra mundial, em 1946, Emmi Pikler foi convidada a dirigir o Instituto Lóczy, casa de acolhimento para bebês e crianças órfãs bem pequenas. Quando assumiu o Instituto, percebeu a forma mecanizada como as crianças eram tratadas e foi aos poucos substituindo todas as funcionárias e montando uma nova equipe com pessoas que estivessem dispostas a lidar de forma respeitosa e atenciosa com as crianças, seguindo os seus princípios.

O Instituto ganhou notoriedade pelo fato de as crianças não apresentarem sinais de hospitalismo tão comuns nos outros centros da época. Enquanto pediatra, Emmi Pikler nunca concordou com ideias que eram vigentes naquele tempo, de que as crianças deveriam ser colocadas de bruços, sentadas ou de pé com a intervenção dos adultos para que posteriormente fossem capazes de fazê-lo por si próprias. Refutou essas ideias realizando pesquisas com 722 crianças. Emmi Pikler tinha a convicção de que o prejuízo causado por esses “auxílios” afetava não somente o desenvolvimento motor das crianças, como também o desenvolvimento psíquico e da personalidade. Ela considerava complexo o processo do desenvolvimento infantil, que engloba vários aspectos que se dão de maneira integrada.

Ela postulava que o movimento autônomo do bebê e

da criança pequena é parte fundamental para um desenvolvimento sadio e que não se deve ensinar a criança a virar-se, sentar-se, andar ou brincar, pois a conquista desses movimentos de forma autônoma e independente favorece a autoconfiança e conhecimento de suas capacidades e limites.

Os bebês no Instituto Lóczy, tinham seu ritmo respeitado, conquistavam seus movimentos com autonomia e levavam o tempo que necessitassem para avançar de um estágio ao outro sem a interferência do adulto. As pesquisas de Emmi Pikler a convenceram de que a melhor postura para o bebê era em decúbito dorsal, onde tinham a cabeça e as costas apoiadas e em segurança, o que as permitia o livre movimento dos membros superiores e inferiores, da cabeça, além de um amplo campo de visão.

À medida que se desenvolviam, outros pontos de apoio iam sendo descobertos: cotovelos, calcanhares, pontinha dos dedos do pé, mãos. A musculatura do bebê se fortalecia sem que ocorressem as contrações musculares que eram provocadas no bebê colocado de bruços, antes de ter alcançado autonomamente essa postura. Essas contrações se deviam ao fato do bebê precisar sustentar um órgão tão pesado, como sua cabeça, sem estar ainda apto a tanto. (GRUSS; ROSEMBERG, 2019).

Emmi Pikler na primeira edição de seu livro *Moverse en Libertad*, lançado em Budapeste em 1969 já mencionava as cadeirinhas “baby relax”, o bebê conforto, que se tornou peça imprescindível aos bebês na atualidade, sendo inclusive obrigatória a sua utilização para transportar os bebês em veículos. Ela chama a atenção, pois essas cadeirinhas que oferecem a praticidade de colocar o bebê sobre a mesa, ou em outras superfícies e que dão suporte para suas cabeças, ao mesmo tempo em que mantém o corpo do bebê elevado, na realidade aprisionam os movimentos pélvicos e limitam também a motricidade dos membros.

Assim, nas considerações finais, com base nos relatos sobre as concepções de movimento expressas nos documentos nacionais que norteiam as práticas na Educação Infantil, com as contribuições de Emmi Pikler e de Rudolf

Steiner, se buscará entrelaçar o fio do que este estudo revelou.

Considerações finais

Os Documentos Nacionais que regulamentam a Educação infantil estão em constante movimento, assim como as crianças. E, assim como o movimento foi descrito neste artigo como fundamental para o desenvolvimento infantil, me atrevo a dizer que a movimentação constante dos nossos documentos eleva o patamar de qualidade da Educação Infantil, tanto quanto a movimentação infantil promove o desenvolvimento das crianças. A grande diferença é que o movimento da criança permeia todo o seu corpo, cabeça, pescoço, tórax, braços, pernas, enquanto o movimento dos Documentos Nacionais concentra-se apenas na cabeça.

É indiscutível o quanto se evoluiu nas concepções de criança e infância, desde a LDBN 9.394/1996. As crianças passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, inclusive com direito a uma educação de qualidade. Uma contribuição bastante significativa dessa lei foi o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Os RCNEI, de 1998, buscaram estruturar melhor o papel da Educação Infantil, procurando nortear o trabalho realizado com crianças de zero a seis anos de idade e trazendo, pela primeira vez, a concepção da indissociabilidade entre o cuidar e o educar. A aplicabilidade dessa concepção nas creches e pré-escolas ainda esbarra, ora na visão assistencialista, ora na pedagogização excessiva e na dificuldade de alguns docentes, em compreender o cuidar como parte do desenvolvimento da aprendizagem.

As DCNEI (2009) foram instituídas pela Resolução no. 5, de 17 de dezembro de 2009 do Ministério da Educação-MEC, do Conselho Nacional de Educação – CNE e da Câmara de Educação Básica, CEB, tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 20/2009. As DCNEI, de caráter mandatório, determinaram, entre outras coisas, que as práticas

pedagógicas na Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

A BNCC (2017) trouxe o reconhecimento dos direitos das crianças a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e incorporou ao currículo da Educação Infantil os Campos de Experiência, rompendo de vez com a terminologia, áreas do conhecimento, o que veio reforçar, ainda mais, a necessidade de um currículo vivo.

Todos os documentos aqui mencionados comprovam que houve avanços, mas essas concepções têm que sair da “cabeça” e permear o “corpo inteiro”. Precisam acontecer no chão da escola, nas práticas cotidianas, que precisam mais de terra do que de cimento, de mais árvores do que paredes, de mais acolhimento do que regras, quiçá de mais observação do que ação de dirigida. Estas indicações também não citam literalmente e nem nas entrelinhas, a importância, bem como as práticas que estimulem o movimento livre, espontâneo e autônomo das crianças. Esta, talvez, seja a contribuição dos teóricos aqui revisitados para a educação infantil e para a formação e prática docente.

Até o momento da escrita deste artigo, não encontrei nenhum relato de que Rudolf Steiner e Emmi Pikler tivessem se conhecido. Quando Steiner faleceu, aos 64 anos, Emmi Pikler era uma jovem adulta de 23. Talvez possam ter se cruzado na efervescência cultural de Viena, ou não, mas o legado de ambos tem se movimentado um em direção ao outro.

Na literatura sobre a abordagem Pikler, encontramos, em Soares (2017), um capítulo dedicado às contribuições da Antroposofia de Rudolf Steiner. Judith Falk, no livro *Abordagem Pikler, Educação infantil* (2010, p. 41), cita as palavras de Steiner: “o nível do desenvolvimento é considerado normal quando responde àquilo que o adulto espera”.

As observações apontadas por Steiner de que a “ligação dos braços e das mãos com a vida anímica, enquanto as pernas continuam servindo ao deslocamento do corpo” (2013, p. 15-16), encontram coerência coma convicção de

Emmi Pikler, de que o prejuízo causado pelos auxílios, do tipo segurar as mãos para ajudar os bebês a andar, afetava não somente o desenvolvimento motor das crianças, (a que Steiner se refere como o papel das pernas no deslocamento do corpo), mas também o desenvolvimento psíquico e da personalidade (para Steiner, braços e mãos livres promovendo o desenvolvimento anímico).

Emmi Pikler sempre frisou a importância de se estabelecer vínculos de cuidado e afeto com os bebês e crianças pequenas para favorecer um desenvolvimento integral sadio, Steiner menciona que a maneira da criança dominar a fala dependerá do fato dela ter sido levada a andar amorosamente. Portanto, a primeira infância é a fase em que a criança conquista o andar, o falar e o pensar, estruturantes para todo o desenvolvimento subsequente.

Consideramos, por fim, bastante valiosas as contribuições dos documentos Nacionais para a Educação Infantil e das teorias de Rudolf Steiner e Emmi Pikler, para o aprofundamento dos estudos acerca do desenvolvimento infantil, com foco no movimento. Acreditamos serem eles imprescindíveis à construção de uma base educacional sólida e de qualidade, que lê e escuta a criança em movimento.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei nº9394/96, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2009

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2016.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de** Loczy, 2ª. ed. São Paulo: Junqueira & Marin, 2011.

_____. **Abordagem Pikler**; educação Infantil, 2ª. ed. São Paulo: Omnisciência, 2010

FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo Movimento**. Editora Atlas, 2009.

FREITAS, Tiago Moraes de; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. **Práticas educativas, lúdicas e interculturais docentes na pré-escola e a prontidão para a alfabetização de crianças brasileiras, indígenas, afro-brasileiras e africanas no Brasil e em Cabo Verde** - PROPPG. UNILAB. 2020 (mimeo).

GRUSS, Liliانا; ROSEMBERG, Francis. **Bebés em Movimento: el desarrollo postural en imágenes**, 2ª ed. Buenos Aires, Argentina: Continente, 2019.

GONZAGA, Ana Rudolf Steiner: o defensor da sensibilidade. **Nova Escola**, São Paulo, 03 dez. 2009. Disponível em:[https://novaescola.org.br/conteudo/1900/rudolf-steiner-o-defensor-da-sensibilidade#_ =](https://novaescola.org.br/conteudo/1900/rudolf-steiner-o-defensor-da-sensibilidade#_=) . Acesso em: 04 nov. 2021.

IGNACIO, Renate Keller. **Criança querida: o dia a dia da Educação Infantil**, 3ªed. São Paulo: Antroposófica, 2014.

KÖNIG, Karl. **O desenvolvimento dos sentidos e a experiência corporal**. São Paulo, 2000. (mimeo).

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**, 9ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.

LIEVEGOED, Bernard. **Desvendando o crescimento: as fases evolutivas da infância e da adolescência**, 5ª. ed. São Paulo: Antroposófica, 2017.

PIKLER, Emmi. **Moverse en Libertad: desarrollo de la motricidade global**, 5ª ed. Madrid: Espanha: Narcea, 2010.

SHOOREL, Edmond. **Os primeiros sete anos: Fisiologia da Infância**, 2ª. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**, 1ª ed. São Paulo: Omnisciência, 2017.

STEINER, Rudolf. **Os primeiros anos da Infância: material de estudos dos jardins de infância Waldorf**, 2ª. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

_____. **Andar, Pensar, Falar: A atividade lúdica**. Tradução de

Jacira Cardoso, mimeo, 1923.

_____. **Os doze sentidos e os sete processos vitais.** São Paulo: Antroposófica, 1999.

_____. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano,** 1ª. ed., São Paulo: Antroposofica, 2005.

SETZER, Valdemar Waingort. Rudolf Steiner – Biografia Cronológica. **Sociedade Antroposófica,** São Paulo, 29 ago. 2009. Disponível em: <http://www.sab.org.br/steiner/biogr.htm> Acesso em: 15 out. 2020.

_____. Comentários ao artigo: Rudolf Steiner, o defensor da sensibilidade. **Sociedade Antropofágica,** São Paulo, 25 dez. 2009. <http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/94-publicacoes/321-steiner-defensor-sensibilidade> Acesso em: 17 out. 2021.

A CULINÁRIA TRADICIONAL, COMO MEIO DE PRESERVAÇÃO DA CULTURA E DA IDENTIDADE INDÍGENA PITAGUARY NO CEARÁ*

*Mônica Maria Feitosa da Silva**
Arilson dos Santos Gomes****

Introdução

A alimentação sempre foi inspiração para vários escritores e tópicos de obras, como “Festas populares do Brasil”, de Mello Moraes Filho (2002), e “A Comida”, “A Dieta do Gosto”, de Rosa Wanda Diez Garcia (1999), que percebiam, na comida e na bebida, um elemento fundamental de narrativas que tinham como temas principais: festas populares, religião, folclore, manifestações culturais, dentre outros. Além disso, em outros casos, a alimentação era a inspiração principal de escritores, como Michael Pollan (2008)¹, Luiz da Câmara Cascudo (1967)², Renata Manasche

* Um agradecimento especial ao Professor Patrício Carneiro Araújo, coorientador da pesquisa, por sua leitura e considerações.

** Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades. E-mail: monicamnk56@gmail.com

*** Professor permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab). e-mail: arilsondsg@unilab.edu.br

¹Trechos da obra *Em Defesa da Comida*, de Michael Pollan (2008) abordam como a alimentação, atualmente é pauta de conversas complicadas, pois decidir o que comer tornou-se cada vez mais difícil, visto que grande parte da indústria alimentícia não se preocupa em produzir uma alimentação saudável. (POLLAN, M. *Em defesa da comida*. Rio de Janeiro, 2008).

² Sobre a alimentação africana, portuguesa e indígena, Cascudo (1967) aborda – entre outras coisas – as “permanências” alimentares sólidas e líquidas, técnicas, recursos, condimentos e a participação na comida

(2015)³ e tantos outros e outras.

Ademais, pode-se encontrar escritas relacionadas à alimentação numa diversidade de artigos, livros e filmes, fato que ressalta a, cada vez mais atual, importância deste tema. Por isso, destacamos que a alimentação é mais do que uma necessidade fisiológica básica, é um ato que engloba um povo através da cultura, religião, crenças, hábitos regionais, sociais e étnicos⁴, como afirmam França et al:

O ato de alimentar-se incorpora tanto a satisfação das necessidades do organismo quanto se configura como uma forma de agregar pessoas e unir costumes, representado assim um ótimo método de socialização. (FRANÇA et al., 2012, p. 01).

Considerando essa breve introdução feita, devemos explicar, também, que o objetivo deste artigo é apresentar a importância da alimentação para a afirmação cultural do povo Pitaguary, habitante no estado do Ceará, Brasil, mais especificamente nos municípios de Pacatuba e Maracanaú,

contemporânea nacional. Pelo seu pioneirismo e densidade, *História da alimentação no Brasil* é uma obra fundamental para entender a formação daquela que para alguns é considerada a parte mais saborosa da identidade brasileira. (CASCUDO, L. da C. *A história da alimentação no Brasil*. São Paulo, 1967).

³ Segundo essa autora: “Abordar sobre alimentação, no contexto da chamada região colonial da Serra dos Tapes, traz uma aproximação do diálogo entre cultura, patrimônio e segurança alimentar. Contudo, instiga observar e compreender as intrincadas relações que emergem do saber-fazer constitutivo dos hábitos e práticas alimentares”. (MANASCHE, R. *Saberes e sabores da colônia*. Porto Alegre, 2015).

⁴ Em obra muito relevante para a discussão feita aqui, Salgado (2007) relata sobre segurança alimentar e nutricional indígena, centralizando a atenção nos cuidados que devem ser tomados em torno dessas temáticas, bem como na não generalização em relação à alimentação dessas populações, afinal, são muitas dimensões a serem consideradas. (SALGADO, 2007). Em outro estudo, também muito importante neste contexto, pode-se destacar na obra *Festas Populares do Brasil* a importância da alimentação em diferentes culturas, como ela se torna um patrimônio cultural e liga uma diversidade de povos. (MORAES FILHO, 2002).

nas aldeias Monguba, Horto, Olho d'água, Nova, Central e Santo Antônio. Para isso, será realizada uma revisão de literatura, de modo a problematizar acerca da importância da culinária tradicional para a preservação da cultura dos grupos étnicos, com ênfase no povo Pitaguary.

Culinária e a Cultura

A culinária é o ato de confeccionar alimento, mas também é conhecida como a arte de cozinhar. Em relação à cozinha caseira, a culinária relaciona-se às técnicas usadas na preparação dos alimentos, às comidas típicas, ao conjunto de insumos regionais e de como é elaborada uma receita. Além disso, ela também surgiu da descoberta de inúmeras possibilidades de modificar o sabor dos alimentos. Historicamente, essa arte de cozinhar (cocção) existe desde os tempos mais remotos e veio acompanhando o desenvolvimento humano. No que concerne aos sentidos da cozinha entre os povos indígenas americanos, talvez a obra do antropólogo francês Claude Lévi-Strauss seja o que há de mais sistematizado para se compreender essa relação entre o processo de hominização e sua relação com a culinária e o trato dos alimentos.

Na sua obra *Mitológicas* – mais especificamente no volume I, *O cru e o cozido* (LÉVI-STRAUSS, 2010), Lévi-Strauss, ao explicar o mito do povo bororo, do Brasil central, chama atenção para o papel do alimento como elo entre o céu e a terra na cultura daquele povo. Ao comentar o mito do *Xibae e Iari*, “*as raras e seu ninho*” (M1), este autor explica:

Propomo-nos a demonstrar que M1 (mito de referência) faz parte de um grupo de mitos que explicam a origem da *cocção de alimentos* (embora esse motivo não esteja aparentemente nele); que a culinária é concebida pelo pensamento indígena como uma mediação; e, finalmente, que esse aspecto se mantém oculto no mito bororo porque este se apresenta como

uma inversão de mitos provenientes de populações vizinhas que veem nas operações culinárias atividades mediadoras entre o céu e a terra, a vida e a morte, a natureza e a sociedade. (LÉVI-STRAUSS, 2010, p. 89).

É assim que Lévi-Strauss explica a profunda importância da culinária para os povos indígenas brasileiros. O trato com os alimentos, portanto, está muito mais além do que uma simples satisfação de necessidades vitais. Ela, na verdade, funciona como verdadeira mediação entre diferentes mundos e quem os habita.

Neste sentido, quando falamos de culinária, pode-se relacionar o seu surgimento à descoberta do fogo, pois antes disso os alimentos eram basicamente vegetais colhidos nas florestas e os animais caçados, eram consumidos crus. A propósito, são muito sugestivos os títulos dos quatro volumes das Mitológicas (*O cru e o cozido*, *Do mel às cinzas*, *A origem dos modos à mesa* e *O homem nu*), todos evocando essa dicotomia entre a natureza e a cultura. Percebe-se, então, que o uso do fogo é fundamental para se compreender a relação entre natureza e cultura, já que, segundo Lévi-Strauss, o *cru* e o *mel* estão para a natureza, assim como o *cozido* e as *cinzas* estão para a cultura. Entre um e outro, a diferença se dá pelo uso do fogo e a transformação dos insumos retirados da natureza.

Com a descoberta do fogo, portanto, a culinária foi se modificando e os alimentos, agora consumidos cozidos, contribuíram para o desenvolvimento da humanidade e melhoraram na sua qualidade, quantidade e variedade. Sua descoberta também está relacionada ao surgimento de utensílios culinários, já que o homem sentiu a necessidade de criá-los para mexer a comida, pois as altas temperaturas não permitiam seu manuseio. Segundo Gabriela Porto (2006-2021), a culinária também está relacionada ao desenvolvimento da humanidade e de sua organização social, pois foi através da busca por alimentos e da melhoria na sua

alimentação que o homem começou a se organizar em sociedade e, assim, desenvolveu novas tecnologias.

Rosa Diez-Garcia e Inês Ribeiro de Castro (2011) afirmam que a culinária é avaliada como um produto de interação do homem com a natureza que o cerca, o que resulta em diferentes sabores que os grupos humanos deram à sua alimentação. Esses sabores podem variar, de acordo com a cultura, pois se adaptam aos costumes de cada povo e à disponibilidade de seus insumos.

Dessa forma, pode-se entender que a culinária se insere, também, na cultura popular, pois ela envolve conceitos como crenças, valores, história e hábitos que são repassados de geração em geração, transmitidos nos núcleos familiares e nas comunidades. Nas palavras de Abreu: “A cultura popular é algo que vem do povo, e é entendido como o conjunto das tradições culturais de um país ou região” (ABREU, 2003, p.83). O mesmo raciocínio também se pode aplicar aos povos indígenas, considerando que as culturas indígenas são tudo aquilo que provém desses povos e está diretamente relacionado com sua forma de ser e estar no mundo. Isso serve para os bororo, estudados por Lévi-Strauss, e serve para os Pitaguary, estudados por nós.

Resistência e afirmação Indígena e Negra contra a Colonização

As tradições indígenas sempre deram contribuições muito importantes para a formação da cultura brasileira. Essas influências vão desde objetos e ações simples como deitar em rede, preparar receitas como pirão de peixe e tapioca, usos medicinais de plantas até a influência na língua portuguesa, que vão muito além do Tupi Guarani, já que, conforme dados do Censo do IBGE, realizado em 2010, até aquele ano se falava 274 línguas indígenas no Brasil⁵.

⁵ “Os resultados do censo de 2010 apontam para 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes [no Brasil]. Essas declarações ultrapassaram as estimativas iniciais feitas pela FUNAI”. (BRASIL, 2010).

Segundo Aldo Vannucchi (2006), a cultura indígena juntamente com africana e europeia formaram um conjunto, o qual possibilitou um novo tecido cultural, com isso, esses conhecimentos que envolvem todo um conjunto de saberes e fazeres específicos expressam o conhecimento tradicional de um povo.

Desde a chegada e a instalação dos europeus a esta terra, os habitantes nativos, hoje denominados índios ou indígenas, foram alvos de diferentes percepções e julgamentos quanto às suas características, comportamentos e sua natureza biológica e espiritual, como atesta Gersem-Baniwa: “Alguns europeus, por exemplo, acreditavam que os nativos não pertencessem à natureza humana e nem tivessem alma, pois segundo eles os indígenas pareciam animais selvagens” (BANIWA, 2006, p.34).

Esta visão preconceituosa e discriminatória resultou em uma série de ambiguidades e contradições presentes no imaginário da sociedade brasileira até os dias atuais. Ainda de acordo com Gersem-Baniwa (2006), uma grande parte da sociedade brasileira continua considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a progressiva e inevitável integração e a assimilação à cultura global. Contudo, não é assim que os povos indígenas se veem. Nas palavras de Baniwa:

Os índios estão mais do que nunca vivos: para lembrar e viver a memória histórica e, mais do que isso, para resgatar e dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças. (BANIWA, 2006, p. 41).

Assim como os povos indígenas, outra população bastante atingida com essa intolerância e discriminação a respeito de seus saberes culturais foi a população afro-brasileira, que ainda luta para ter o reconhecimento e valorização de suas diversidades e contribuições na formação

da identidade cultural brasileira, além de ficar em segundo plano em relação às oportunidades educativas. E este é um fato que teve bastante relevância na questão da desigualdade étnico-racial na História do Brasil. Mesmo com a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e cultura das populações negras e indígenas nos currículos escolares de educação básica no Brasil, muito ainda está por fazer, já que a existência das leis, por si só, não resolve o problema do racismo estrutural disseminado na sociedade e nas instituições.

Pode-se afirmar que essa desigualdade é resultado histórico da colonização dessas populações, pois quando o colonizador define “outras” (nações, gêneros, religiões, por exemplo) como inferiores, os expõe da “esfera normativa real”. (MIGNOLO, 2008). Isto é, pessoas, línguas, religiões, conhecimentos e regiões foram e ainda são racializadas por meio da matriz racial/colonial do poder (MIGNOLO, 2008, p. 293). Para Ana Beatriz da Costa Mangueira (2019), uma das principais consequências da colonialidade é a inferiorização desses povos, a partir da ideia de raça e da concepção europeia de mundo e cultura. O resultado disso tudo são as desconformidades em diversos âmbitos sociais.

De acordo com Nádia Maria Cardoso da Silva (2018, p. 240), as universidades brasileiras herdaram uma tradição “de conhecimento acadêmico, instituída sob uma relação de escrita/conhecimento europeu e silêncio negro/indígena”. Desse modo, é necessário contribuir para o crescimento da visibilidade de produções de negras, negros e indígenas, na produção de conhecimento, para descolonizar o saber moderno no contexto educacional brasileiro. Nesse sentido, pode-se afirmar que este trabalho faz parte desta contribuição, pois, assim como afirma Rafael Estevão Fernandes (2016, p. 92), é necessário se “pensar sobre saberes indígenas e camponeses, quilombolas” para que, assim, todos os conhecimentos do Brasil sejam considerados substanciais sobre a história dessa nação.

As populações afro-brasileiras e indígenas,

atualmente, ao reconstruírem suas identidades históricas em busca de seus direitos, resgatando a memória no intuito de semear resistência e recuperar pontos que os conectam às novas possibilidades, fortalecem e reafirmam a importância de seus ancestrais para a formação da cultura brasileira. E, considerando a importância dessas reconstruções para a afirmação das identidades dessas populações, que tanto foram invisibilizadas durante décadas, tem-se como objetivo deste trabalho futuro pesquisar sobre a alimentação da comunidade indígena Pitaguary, a fim de resgatar receitas e técnicas da culinária tradicional e específica dessa comunidade, fato que, em si já, possui grande valor para esse povo.

Indígenas Pitaguary, Território e Tradição

De origem Tupi, o termo Pitaguary sempre aparece nos documentos oficiais dos séculos XVII, XVIII e XIX, designando um lugar, como uma serra, um sítio ou um terreno. Possivelmente, é um termo derivado de variáveis do nome Potiguara, etnia que teria ocupado extensas terras, já em 1603, na costa cearense. Para o termo “Potiguara” há diversas interpretações e é nelas que se pode perceber a semelhança existente para com a denominação Pitaguary.

composição de suas receitas, elementos que retratam a cultura de seus antepassados. Segundo Garcia (1999), entende-se por culinária tradicional as receitas de uma região estruturadas em um conjunto de regras, que incluem os alimentos escolhidos, técnicas de preparo e os temperos utilizados, destacando, desde as etapas de preparação até o consumo, abrangendo vários fatores de identidade cultural. De um modo geral, essas são elaboradas com insumos disponíveis na região e preparadas com técnicas específicas dessa comunidade.

Também de acordo com Amando Millán (2002), na alimentação humana é materializada a estrutura da sociedade, onde está inserida a interação social, socioambiental e as representações culturais. A tradição, história, os saberes, as técnicas e práticas culinárias, juntas, influenciam na formação das culturas regionais. Ressalta-se, neste ponto, a tendência que a sociedade possui e a valorização do patrimônio cultural, bem como há o provimento de uma culinária tradicional, isto é, saudável, em muitas partes do mundo.

O ato de transmitir costumes, comportamento, memórias, crenças e lendas, de maneira que esses elementos transmitidos possam fazer parte da cultura de uma comunidade, é conhecido como tradição, considerando que é necessário um tempo relativamente longo para que esses elementos se estabeleçam como tal. Nesse contexto, é avaliado que as tradições vêm de práticas antigas e transferidas ao longo dos anos.

Apesar de explicar bastante sobre as relações humanas com o passado, Eric Hobsbawn e Terence Ranger (1997) consideram que as tradições podem ser algo inventado e utilizam o termo "tradição inventada" para um diálogo sobre como se deu o surgimento de algumas dessas tradições. Mesmo neste contexto de tradição inventada, se utilizando da história como legitimadora de suas ações e atuam como um cimento da coesão grupal.

Vistos dessa perspectiva, os modos alimentares articulam-se de acordo com a identidade. Recentemente, tem-

se entendido cada vez mais o valor do modo alimentar enquanto patrimônio, devido ao contexto em que a comida está inserida, contando com fatores como povos, nações, civilizações, entre outros.

Sobre essa discussão, Garcia (1999) ressaltou a importância de compreender a estrutura culinária como o conjunto de regras e normas relacionadas à alimentação, incluindo a escolha de alimentos, as técnicas de preparo e os temperos, entre outros. Destacando que desde a preparação até o consumo, o alimento passa por diversas culturas, ou seja, inclui várias identidades culturais.

Enquanto pertencentes a uma cultura ancestral, repleta de rituais e crenças, o povo Pitaguary entende a importância de repassar essa cultura aos mais jovens, e assim o fazem, pois entendem que os saberes e as práticas tradicionais são de fundamental importância para o crescimento e o fortalecimento da sua comunidade e, em consequência, de sua identidade.

Memória, Identidade e Alimentação na Comunidade Pitaguary

A memória é um elemento essencial e pode ser entendida como a capacidade que se tem de relembrar experiências e informações relacionadas ao passado, ela também faz parte do processo de integração de cada indivíduo com o meio em que vive, já que tanto é socialmente construída quanto compartilhada, como nos ensina Maurice Halbwachs (1990). Da mesma forma, Michael Pollack (1992) é outro teórico que muito nos ensina sobre essa relação entre memória e identidade, podendo nos auxiliar na compreensão da relação existente entre a alimentação, memória e identidade de grupos étnicos, como os Pitaguary.

A relação entre memória, identidade e culturas alimentares é, portanto, uma passagem obrigatória quando se quer compreender os sentidos da alimentação entre grupos sociais, étnicos e culturais específicos. Jacques Le Goff (2013) aponta a relação entre memória e história, quando

salienta que “A memória, a qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro”. (LE GOFF, 2013, p.369). Aplicando as palavras de Le Goff à nossa pesquisa é necessário admitir que as práticas alimentares funcionam exatamente como dispositivo capaz de fazer essa ligação entre o passado, o presente e o futuro, através das tradições vivas preservadas pelo grupo social.

Neste sentido, vale ressaltar a importância da memória, considerando que ela constitui elementos básicos para a construção da história e das tradições humanas. Entre esses elementos podem ser destacados: os costumes, regras, músicas, o folclore, e até mesmo as tradições culinárias. Portanto, o estudo do seu conceito, embora introdutório, é imprescindível para este trabalho.

Itala Maduell Vieira (2015, p.07) caracteriza a memória como "operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar". Ainda segundo ela, a memória se integra em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades.

O já mencionado Michael Pollan (1989) admite a existência de uma memória subterrânea denominando-a como experiência de vida do velho, considerando aspectos representativos do que se denomina memória marginalizada, e entre a memória coletiva e a individual ela se destaca por corresponder às versões sobre o passado dos grupos dominados de uma dada sociedade. Já para Claudete de Sousa Nogueira:

Essas memórias, que não estão monumentalizadas e nem gravadas em suportes concretos como livros, fotografias, obras de arte, são geralmente mantidas no meio familiar ou em grupos sociais dominados, e cuidadosamente passadas de geração a geração. (NOGUEIRA, 2013, p. 58).

Maurice Halbwachs (1990) afirma que, por mais pessoal que a memória possa ser, ela sempre é construída socialmente, exercendo uma grande influência sobre a história, tanto do indivíduo como da sociedade, ligada a lembranças que podem ser pessoais (guardadas por um indivíduo se refere as suas próprias lembranças) ou coletivas (vividas por uma pessoa, ou passada a ela e que diz respeito a uma comunidade ou grupo social). Nesses dois casos compreende-se que a memória é um fenômeno construído social e individualmente e, neste sentido, podemos também dizer que existe uma relação muito estreita entre a memória e o sentido de identidade. Segundo Flávio Berutti,

Quando se fala em memórias coletivas, se fala também em costumes, hábitos, saberes, festas, comemorações, lugares, construções e fatos compartilhados pelos habitantes de uma determinada localidade[...]. Esse tipo de memória ajuda a construir a identidade das pessoas que moram nessas localidades. (BERUTTI, 2009, p. 67).

Estando relacionada às questões culturais, religiosas, hábitos, crenças, etc., a identidade é moldada por nossas experiências e o meio em que se vive. Cada indivíduo constrói sua identidade de acordo com suas vivências, que, por sua vez, são influenciadas por suas histórias pessoais e familiares, bem como por suas memórias individuais ou coletivas. Joel Candau (2008 apud SILVA, 2010, p. 442) afirma que não há identidade sem memória nem, tampouco, memória sem identidade. Reuniões, aniversários, nascimentos, mortes são alguns acontecimentos que ajudam a afirmar ou desestabilizar o lugar perante aquele grupo de convívio que compõem cada história. (BORGES, 2013, p. 03).

A culinária pode representar e caracterizar a identidade cultural de um determinado povo, por meio dela pode-se perceber a relação que um grupo tem com o território onde vive. Da mesma forma, as práticas alimentares e tudo que as compõem podem funcionar como suportes da memória de um grupo que passa diferentes temporalidades e territorialidades.

Como aponta Nilma Lino Gomes, “a materialidade das questões de identidade está posta por um conjunto histórico, social, cultural, entre os constructos” (GOMES, 2004, p.41). Neste artigo, a alimentação tradicional torna-se um constructo fundamental tanto da memória quanto da identidade histórica do povo Pitaguary.

A etnia dos Pitaguary procura manter viva sua identidade através do contato com as suas memórias ancestrais e suas celebrações festivas, que por sua vez, fortalecem suas tradições culturais. Dentre as comemorações, pelas quais comidas encontram destaque estão duas principais festividades: a festa do milho e a festa da mangueira. Em função da sua relevância no contexto da discussão feita aqui, passaremos a descrevê-las sumariamente:

- **Festa do Milho**- Realizada sempre no final da colheita do milho, que acontece no dia 27 de julho, como uma forma de comemoração e agradecimento, esta festa é repleta de comidas típicas feitas à base do milho, como a canjica, pamonha, mugunzá, bolo de milho e outras guloseimas. Na celebração, além das lideranças tradicionais e os agricultores locais, reúnem-se também indígenas de outras etnias.
- **Festa da Mangueira** - Realizada tradicionalmente no dia 12 de junho, a festa da mangueira é considerada um dos principais eventos da etnia Pitaguary. Geralmente, é executada no terreiro da mangueira centenária, que está localizada na aldeia Santo Antônio/Maracanaú-CE. A festividade reúne indígenas Pitaguary e visitantes de outros povos, para um momento de celebração e espiritualidade, quando são feitas danças e entoado o tore⁶. No

⁶ Conforme Cunha (2008), o fenômeno do toré refere-se a uma ação ritual que constitui marca de indignidade de grande parte dos índios do Nordeste, que relaciona – conforme as particulares performances étnicas uma dança executada ou de forma circular (geralmente no sentido anti-horário) ou em fila ou em parilha, levando a efeito variados cantos, e, muitas vezes sendo

decorrer do ritual é distribuído moco-roró ou água de maninha (como é conhecida pela etnia). Essa bebida é utilizada durante a comemoração com o intuito de permitir aos participantes uma sensação de liberdade e permitir uma comunicação com seus antepassados.

Também se pode acrescentar nessas comemorações a feira intitulada “Plantas & Raízes”, realizada no segundo sábado do mês de setembro por agricultores Pitaguary. Nessa feira, eles podem apresentar e vender seus produtos, sendo a maioria fruto de suas colheitas. A feira acontece dentro do próprio território, sendo aberta a visitantes de outras comunidades, para a comercialização de frutas, verduras, legumes e ervas medicinais, além de pratos típicos da região e comidas tradicionais da própria comunidade: como bolo de milho, bolo de batata, beiju, quarentão de milho entre outros.

De modo geral, quando é pesquisado sobre alimentação indígena, encontra-se que ela é bastante natural, pois o consumo indígena é feito através dos próprios alimentos que eles plantam e retiram da natureza, como a batata, macaxeira, milho e o feijão, como a base dessa alimentação.

Sabe-se também que a população indígena tem suas particularidades, e isso faz com que elas tenham suas receitas próprias. Sendo assim, com os indígenas Pitaguary não é diferente. Esta comunidade indígena, assim como outras, tem uma forte ligação com a terra, com seus frutos e com tudo que pode lhes oferecer. Além disso, o que faz essa culinária ser diferente são as suas receitas, a sua cocção e o seu modo de preparo. Algumas dessas receitas que se destacam por estarem inseridas nesta comunidade há gerações são: o bolo de macaxeira, a cocada, a farofa de coco babão e o moco-roró.

empregada a ingestão de bebidas como o moco-roró. A presença de instrumentos varia no uso de maracás, apitos e gaitas, zabumbas, bombos, e tambores diversos.

- Bolo de macaxeira – Tem como seu ingrediente principal a macaxeira que é um alimento bem comum e bastante consumido nesta comunidade, pois faz parte da agricultura local dessas famílias, além de serem utilizadas em outras receitas como: pé-de-moleque e a tapioca.
- Cocada – É um doce muito apreciado pelo Povo Pitaguary. Seu principal ingrediente é o coco que, por sua vez, também é um alimento muito utilizado nesta comunidade em pratos como bolo, tapioca, doces e outros.
- Farofa de coco babão – Apesar de ser considerada uma receita importante e tradicional desta etnia, atualmente este prato é pouco utilizado por estas famílias. Esta iguaria tem como ingredientes principais o coco babão, a farinha de mandioca e a pimenta-do-reino.
- Mocororó – Um dos preparos mais antigos e fortes desta comunidade. É uma bebida tradicional dos índios Pitaguary, bem como das outras 14 etnias cearenses. Fermentada e produzida a partir do caju, geralmente, é servida em rituais de torém⁷, toré, danças típicas, na qual a bebida é inserida no centro da roda para consumo de todos.

Considerações finais

Para se manter viva, a culinária tradicional de um povo faz-se necessário o estudo da sua história, região, de seus produtos, tradições e, por fim, de seus hábitos alimentares, buscando compreender sua identidade. Nesse contexto, afirma-se que o estudo relacionado à alimentação vai além de

⁷ O Torém é dançado em roda de forma lenta seguindo os puxadores, e os dançantes repetem a música puxada, já o Toré é dançado também em fora circular com passos acelerados, no intervalo de músicas se toma o mocororó, tanto no Toré como Torem. Para ambos a força da natureza e dos encantos se encontram nesse momento sagrado de agradecimento.(SILVA; LIMA; MORAIS, 2020, p. 31.994)

identificar as receitas e os hábitos locais. Pesquisar a alimentação de um povo significa estudar os seus antepassados, as suas crenças, as suas lutas e as suas conquistas, ajudando na valorização cultural dessas populações.

Por sua vez, os indígenas Pitaguary do Ceará sempre tiveram uma forte ligação com a sua terra, suas tradições e alimentos, pois acreditam que a valorização deles se vincula ao reconhecimento de sua cultura local e do seu modo de vida e utilizam-na como parte integrante das suas tradições. Desse modo, pode-se dizer que a culinária Pitaguary sempre foi parte importante da cultura local, algo que não deve ser substituído e nem esquecido, pois traz com ela elementos que fortalecem as memórias, a história, a identidade e as lutas de seu povo.

Referências

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel, **Ensino de História: Conceitos, Temáticas e Metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BERUTTI, Flávio. **Ensinar e Aprender História**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

BORGES, Cibele Dias. **A memória coletiva e individual**. Repositório de objetos digitais educacionais da FURG – Saber Com: FURG, p.1-5, 2013. Disponível em: http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1440/1/A_memoria_coletiva_e_individual.pdf Acesso em 02 out. 2021.

BRASIL/IBGE. **O Brasil indígena**. Brasília, 2010.

CASCUDO, Luís da Câmara. **A história da alimentação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CUNHA, Leonardo Campos Mendes da. **Toré da aldeia para cidade: Música e Territorialidade Indígena na Grande Salvador**. 2008. 249f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9106> Acesso em: 15 dez. 2021.

FERNANDES, Estevão Rafael. Algumas reflexões sobre o Brasil: Um experimento epistêmico radical desde Abya Yala. **REALIS: Revista de Estudos AntiUtilitaristas e Pós-Coloniais**, v. 6, n. 2, pp. 83-101, 2016.

FRANÇA, Fabiana Chagas Oliveira de *et al.* Mudanças dos hábitos alimentares provocados pela industrialização e o impacto sobre a saúde do brasileiro. *In: I SEMINÁRIO ALIMENTAÇÃO E CULTURA NA BAHIA*, 2012, Feira de Santana. **Anais...Feira de Santana: UEFS**, 2012. Disponível em: http://www2.uefs.br:8081/cer/wp-content/uploads/FRANCA_Fabiana.pdf Acesso em: 01 nov. 2021.

GALDINO, Lucio Keury Almeida. **Os caminhos da territorialidade da etnia Pitaguary**: o caso da Aldeia de Monguba no município de Pacatuba no Ceará. 2007. 119 f. Dissertação (Mestrado em Geografia – Programa de pós-graduação em Geografia), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

GARCIA, Rosa Wanda Diez. **Comida, a dieta, o gosto: mudança na cultura alimentar urbana**. 1999. 312f. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

GARCIA, Rosa Wanda Diez; CASTRO, Inês Rugani Ribeiro de. A culinária como objeto de estudo e de intervenção no campo da Alimentação e Nutrição. **Ciência & saúde coletiva**, 16 (1), p. 91-98, jan. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/zMvGVfdXLj5TG9xKqBNRXyb/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *In: BRITO, Angela Maria B. et al. (Orgs). Kulé Kulé: educação e identidade negra*. Maceió: EDUFAL, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. **A Invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2013.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido**. (Mitológicas, Vol. I). Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LUCIANO –BANIWA, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MANASCHE, Renata. **Saberes e sabores da colônia**: alimentação

e cultura como abordagem para o estudo do rural. Porto Alegre: UFRGS. Série Estudos e Pesquisa, 2015.

MANGUEIRA, Ana Beatriz da Costa. A contribuição do pensamento decolonial para o ensino básico e o acadêmico. *In: XVII CONGRESSO INTERNACIONAL– FÓRUM UNIVERSITÁRIO MERCOSUL*. 2019, Foz do Iguaçu. **Anais...**Foz do Iguaçu: Fomerco, 2019. Disponível

em:<https://www.congresso2019.fomerco.com.br/resources/anais/9/fomerco2019/1570034253_ARQUIVO_e1bfb831ab506982de342d0b73fb4af5.pdf> , Acesso em 28 set. 2021.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: literatura, língua e identidade, n.34, 2008, p.287-324.

MILLÁN, Amado. Malo para comer, bueno para pensar. Crisis en la cadena socio alimentaria. *In: GRÁCIA-ARNAIZ, Mabel. Somos lo que comemos*. Estudios de alimentation y cultura em España. Barcelona: Ariel, 2002.

MORAES FILHO, Alexandre José de Mello. **Festas e Tradições Populares da Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

NOGUEIRA, Claudete de Sousa. Memórias subterrâneas, histórias (re) visitadas: a contribuição metodologia da história oral em estudos de grupos étnicos. **História Oral**, v. 16, n. 1, p. 51-67, 2013.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAN, Michael. **Em defesa da comida**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

PORTO, Gabriella. Culinária. **Info Escola**, [2006-2021]. Disponível em: <https://www.infoescola.com/artes/culinaria/> Acesso em: 08 set. 2021.

SALGADO, Carlos Antonio Bezerra. Segurança alimentar e nutricional em terras indígenas. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.4, n.1, p.131-186, jul. 2007.

SILVA, Nádya Maria Cardoso da. Colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 3 N. 3, pp. 233-257, 2018. Disponível em:<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29814>>. Acesso em:

25set. 2021.

SILVA, Rildelene dos Santos; LIMA, Anna Erika Ferreira; MORAIS, Ana Cristina da Silva. Um Estudo sobre a Bebida Indígena Mocaroró: Aceitação por não indígenas e cultura alimentar do Povo Kanindé de Aratuba. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 5, p.31985-32005, 2020.

SILVA, Wilton. Resenha do livro *Memoria e Identidad*, de Joel Candau. **História (São Paulo)**, Franca/Assis, v. 29, n. 1, p. 442-446, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/yhCfxSRvSy3ZFp4gvtBc7R/?format=html> Acesso em: 23 de dez. 2021.

SOUSA, Paulo Sérgio Pereira. **Criação e manejo sustentável de abelhas indígenas sem ferrão no território ancestral indígena Pitaguary**. Mimeo, Maracanaú,2021.

VANNUCCHI, Aldo. **Cultura brasileira: o que é, como se faz**. 2ªed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VIEIRA, Itala Maduell. A memória em Maurice Halbwachs, Pierre Nora e Michael Pollak. XIENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL, 2015, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2015.

HISTÓRIA DE VIDA DE TRABALHADORXS LGBTQIA+, DE SOBRAL-CE

*José Rafael Barros de Moraes**
*Roberto Kennedy Gomes Franco***
*Daniele Kelly de Oliveira****

Introdução

O objetivo geral da nossa proposta de pesquisa é investigar a “memória socialmente compartilhada”¹ do mundo do trabalho de pessoas LGBTQIA+, na cidade de Sobral-CE, no contexto da morfologia atual do trabalho e do avanço da exploração, que exclui xs LGBTQIA+. Assim, compreendemos que essxs trabalhadorxs² são excluídos e têm seus direitos negados e, conseqüentemente, sofrem diferentes formas de opressão nos empregos de trabalho formal. Dessa maneira, a análise denuncia a forma negligente que os sujeitos

* Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab). e-mail: rafabarros.letras@gmail.com

** Professor permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab). e-mail: robertokenedy@unilab.edu.br

*** Professora efetiva da Universidade Estadual Vale do Acaraú. e-mail: dankel28@yahoo.com.br

¹ Tomamos como referência, para a expressão “memória socialmente compartilhada”, Alessandro Portelli (1997, p. 16), ao assinalar que “a memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados”.

² Utilizamos o gênero neutro, que é um gênero gramatical, paralelo ao masculino e feminino. Essa caracterização é fundamental para debater a inclusão do grupo de pessoas LGBTQIA+, que são marginalizados na esfera social, que atinge diretamente a linguagem criando assim uma contracultura à linguagem heteronormativa.

LGBTQIA+ são submetidos ao mundo do trabalho.

Marx (2013), Engels (2019) e Antunes (2018) contribuem para questionarmos a situação da classe trabalhadora, ao longo da história da luta de classes, impulsionando a resistência e a luta pelos direitos. Diante disso, entendemos que as ações coletivas são capazes de questionar, analisar e criar possibilidades de resistência, frente ao avanço da exploração capitalista, que é profundamente contrária ao trabalho com direitos assegurados.

Trazemos, também, uma análise sobre o movimento LGBTQIA+, na cidade de Sobral, e a sua construção histórica junto aos desafios, para se desenvolver e resistir frente ao avanço do conservadorismo, que assola o Brasil e que dificulta ainda mais as articulações do movimento LGBTQIA+. Com isso, percebemos que as pessoas que assumem suas identidades passam pelo processo de falsa inclusão no mundo do trabalho atual. Esse fato não se trata de uma situação estática, mas contraditória, pois, por um lado, existe a necessidade de sociabilidade nas relações de trabalho para o crescente desenvolvimento do capital e, por outro, há estrutura particular e hierárquica do capitalismo para exploração do trabalho.

Posto isso, apresentamos, nessa discussão, as lutas contra duas formas de opressão, são elas: opressão de classe e de identidades LGBTQIA+. Assim, frisamos que essas formas de oprimir são muito comuns, especialmente, por se tratar de lutas antagônicas e necessárias para se pensarem uma sociedade mais justa. Aqui, devemos salientar que os preconceitos contra pessoas LGBTQIA+ existem para dividir xs trabalhadorxs em grupos específicos. Nesta pesquisa, a divisão que analisamos acontece nos postos de emprego, caracterizada como opressão dupla, por exemplo: xs trabalhadorxs heterossexuais, ainda que oprimidos pelo capitalismo, são forçados a acreditar na superioridade frente à pessoa LGBTQIA+; e a pessoa LGBTQIA+ sofre com a opressão imposta pelo trabalho e pelo gênero e/ou sexualidade, preconceito vindo dxs trabalhadorxs heterossexuais, que acreditam na superioridade, como já

apontado anteriormente. Com isso, as estruturas alienantes do trabalho explorado alimentam nessxs trabalhadorxs a vontade de dominar e de não terem consciência da perspectiva de igualdade.

Partindo para a metodologia, temos uma pesquisa de caráter bibliográfico e de campo, acerca da construção histórica da luta dos trabalhadorxs LGBTQIA+, no contexto atual do mundo do trabalho, na cidade de Sobral. A pesquisa é de abordagem qualitativa, na qual descrevemos a realidade do grupo de trabalhadores e trabalhadoras LGBTQIA+. Os sujeitos da pesquisa são trabalhadorxs LGBTQIA+, que vivenciam ou vivenciaram empregos na cidade. É também intencional, aqui, demonstrar a necessidade de vinculação e fortalecimento da luta contra hegemônica de LGBTQIA+ com a luta pela superação do capitalismo. Ressaltamos, dessa forma, a importância da discussão da temática para o campo da Crítica da Economia Política de Marx.

Metodologicamente, a pesquisa se efetiva, mediante a análise dialética das vozes de trabalhadorxs LGBTQIA+, de Sobral-CE. Assim, é na história contada pelxs trabalhadorxs LGBTQIA+ que percebemos as condições de trabalho que esses sujeitos vivenciam ou trazem na sua trajetória. Dessa forma, utilizamos a memória oral, que é um instrumento precioso para constituir a história do cotidiano, sendo ela uma mediadora de acontecimentos do passado, que é relatado no presente justamente por estar enraizado na cultura, a fim de transmitir valores, costumes e conteúdos.

Posto isso, é através do remonte da fala dxs subalternizadxs que percebemos o quão o trabalho no capitalismo é exaustivo e humilhante para a pessoa de identidade/sexualidade LGBTQIA+. Com isso, é perceptível que a luta, metáfora da vida, aqui, é cheia de preconceito, sendo também o caminho para chegar ao conhecimento sobre sua identidade. Assim, as pessoas LGBTQIA+ criam, então, uma imagem de salvação sobre o trabalho assalariado. Nesta pesquisa, o espaço plural de fala ajuda a contar histórias dxs trabalhadorxs mascaradxs pelas necessidades impostas pelo capitalismo.

Dessa maneira, é na recuperação das memórias dos sujeitos que conseguimos perceber as nuances das desigualdades existentes na sociedade. É, também, nos remotes das vivências grupais que o sujeito resiste e reinterpreta a sua caminhada e os traumas criados nas experiências de trabalho.

Movimento LGBTQIA+, em Sobral/CE

A cidade de Sobral recebe estudantes de toda Região Norte do estado do Ceará. Eles vêm para cursar a universidade e trabalhar, assim, conseguem bolsas, trabalho de meio turno ou trabalham dois turnos e estudam à noite, às vezes, até trabalham madrugada adentro para se manter. É, dessa forma, que a trajetória de muitas pessoas LGBTQIA+ da cidade acontece. No geral, elas chegam muito fechadas, com medo de expressar suas sexualidades e identidades, todavia a cidade se torna a chave para a porta de “saída do armário” e a universidade, com suas experiências, é um pilar para o engajamento com os movimentos sociais.

Posto isso, apontamos, a seguir, momentos específicos da organização LGBTQIA+ em Sobral. Esses momentos fazem com que a cidade seja um caminho para o engajamento intra e intermunicipal e, até ousamos dizer, de formação de uma consciência e luta LGBTQIA+.

Retrospectivamente, destacamos as quatro edições da parada do “Orgulho Gay de Sobral”, 2 de maio de 2009, 03 de maio de 2010, 05 de maio 2011 e 26 de maio de 2012. Após esses anos, contraditoriamente, a parada ganhou outro formato, assumindo formas heterossexuais e conservadoras. Assim, passou a ser chamada de “Bloco dos Sujos”, evento marcado pela estigmatização das mulheres trans e travestis. Neste evento, os homens héteros se vestem com roupas femininas para sair no bloco, assim marginalizando o objetivo do evento.

O avanço das forças destrutivas contra os movimentos sociais, nos últimos anos, influenciou fortemente a opressão das pessoas LGBTQIA+ e os movimentos de direita que se

articulam contra essa população. Os (des)serviços são diversos, destacamos aqui um episódio marcante, a votação da ementa parlamentar, que proibia a “ideologia de gênero”, termo que não existe nas discussões sobre gênero e sexualidade. Essa foi uma das tentativas de desarticular xs LGBTQIA+ da cidade, entretanto o movimento ganha espaço e visibilidade com a votação da PL 2154/17.

A 81ª Sessão Ordinária da Câmara Municipal de Sobral (CE) realizou, no dia 12 de dezembro de 2017, um verdadeiro (des)serviço à população, ao votar e aprovar o Projeto de Lei nº 2154/2017. Nele é pretendido banir qualquer discussão sobre diversidade de gênero, em todas as escolas do município. O lado conservador da cidade empreendeu uma tentativa de banir a “ideologia de gênero”, segundo a ideia extremista/patriarcal de que as escolas estariam a transformar xs studentxs em LGBTQIA+.

A Comissão de Diversidade Sexual e de Gênero da Ordem dos Advogados do Brasil, Subseção de Sobral, recebeu a proposta com repúdio. A Secretaria dos Direitos Humanos, Habitação e Assistência Social; Núcleo de Diversidade Sexual e de Gênero; Estudantes e professores das escolas e universidades; População LGBTQIA+ filiadas a partidos estiveram envolvidos, promovendo uma audiência pública para dialogar contra a medida proposta do legislativo sobralense. No dia da votação, uma grande maioria contra a PL estava presente, como forma de protesto.

O movimento LGBTQIA+ de diferentes entidades se organizou para discutir o PL, que vetava as discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas. Junto ao movimento, a Comissão de Direitos Humanos e Diversidade da Prefeitura de Sobral, também comprometida com as articulações do movimento LGBTQIA+, criou “A Semana da Visibilidade Trans de Sobral”, que ganhou destaque depois da votação que aprovou a PL, porém vetada pelo atual Prefeito Ivo Ferreira Gomes. No ano de 2021, aconteceu a segunda edição do evento, cujo tema foi “Quem chora por nós?”. No folder do evento tinha o questionamento das pessoas Trans do Ceará com a finalidade de pedir justiça, pois o estado fechou o ano

de 2020 com 21 assassinatos de mulheres Trans e Travestis, ocupando o triste segundo lugar entre os Estados que mais matam pessoas trans. (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021).

Os eventos com essa temática e finalidade, que acontecem em Sobral, não são isolados do resto do Brasil, pois existe uma divulgação articulada por pessoas LGBTQIA+ que estão à frente das organizações. Dessa maneira, é trazido por esses eventos a importância de difundir criticamente a ideia de cidade conservadora e tradicional, salientando que esses discursos são prejudiciais a vida e o bem-estar de pessoas e grupos.

Com isso, é notório que o aumento, por exemplo, de assassinatos de pessoas trans e travestis se dá pelo apelo cristão em consonância com o avanço do bolsonarismo. Posto isso, vemos que essa recente onda extremista, também influenciada secularmente por contextos históricos opressores, tais como a religiosidade como sendo o modelo ideal de sociedade, ainda abomina e condena o movimento LGBTQIA+. Os casos de homofobia e transfobia não são isolados, como visto, em Sobral, quando o movimento ganhou um símbolo de luta e resistência em forma de faixa de pedestre pintada com a bandeira da visibilidade LGBTQIA+.

Esse projeto foi implementado pela Prefeitura, por meio das secretarias de Infraestrutura e do Trânsito e Transporte, que pintou, no dia 21 de abril de 2021, duas faixas de pedestres temáticas com a bandeira que simboliza a luta e o movimento LGBTQIA+. As faixas estão localizadas no centro da cidade e foi uma parceria com o projeto “Pare, pense e passe com amor”. Projeto elaborado com criatividade pela marca “*T-shirt in box*” e o grupo “Mães pela Diversidade”, que é um grupo articulado também em Sobral de mães de LGBTQIA+ em combate a discriminação de gênero e sexualidade.

Esse ato representa a vida e a identidade de muitos sobralenses e/ou pessoas que foram acolhidas na cidade, e que, partindo desse acolhimento, conseguiram encontrar uma explicação para suas identidades, dando vida às sexualidades e abrindo a porta do “armário”, além disso, serve também para

questionar os conservadores e chamá-los a atenção no que tange à metáfora do armário e a liberdade de viver a identidade e a sexualidade de maneira natural. Dessa forma, diferente das frentes direitistas, das masculinidades frágeis, do bolsonarismo e da religião que em seus atos e manifestações não conseguem ou não querem respeitar as identidades LGBTQIA+.

Nesse contexto, é indispensável não falar dos ataques LGBTQIA+fóbicos nas redes sociais e alguns deles até registrados em vídeos e noticiários. O mais chocante, entre os casos, foi um homem defensor do então presidente com uma placa de “proibido viado” (uma placa em preto e amarelo, com a imagem de um animal veado e no formato de placa de trânsito) colocada na via em que a faixa está pintada para transmissão ao vivo em uma rede social.

Posto isso, existe essa dualidade nos movimentos em Sobral, de um lado o conservadorismo representado pela elite ou pessoas que ainda apoiam o governo Bolsonaro, que expressam opiniões desprovidas de argumentações crítico-reflexivas e que agem com a violência para manter a estrutura opressora; do outro temos um movimento social engajado em combater essa subalternização e objetificação dos corpos LGBTQIA+, organizados em coletivos, grupos de estudos e pesquisas, comissões e cargos de gestão no combate a essa violência. Contamos com pessoas do centro à periferia de Sobral e de outros municípios, jovens e adultos trabalhadorxs.

Contando e Interpretando suas Trajetórias: Histórias de Vida de Trabalhadorxs LGBTQIA+ de Sobral-CE

Neste tópico discorreremos sobre história de vida de sujeitos LGBTQIA+, que tiveram experiências com empregos na cidade de Sobral, dando ênfase nas suas experiências de exclusão de viver plenamente as suas identidades.

A narrativa das vivências nos envolve no contexto da cidade, afinal, somos tentados a conhecer os mais diversos espaços sociais, seja na dinâmica presencial no embalo da noite sobralense ou mesmo na virtualidade das redes sociais.

Numa dessas situações, em certo dia, usando um aplicativo de relacionamento, me deparei, em uma conversa, com uma mulher trans. Ela se apelidava de Mell, apesar de não ser seu nome oficial, vamos chamá-la assim. Cheguei e a cumprimentei, mas ela respondia monossilabicamente. Introduzi o assunto sobre ser um corpo trans na cidade de Sobral e como esses corpos se relacionem para chegar ao mundo do trabalho. Mell respondeu o seguinte “Amor, não gosto de participar de entrevista e conversas, mas faço minha parte”. (MELL, 2020). Eu insisti em levar a conversa adiante, perguntei se ela já conseguiu emprego ou se estaria com alguma ocupação remunerada. Em três curtos áudios ela responde:

Sou Travesti há 4 anos, tive a oportunidade de ser jovem aprendiz da Grendene e posteriormente fui efetivada. Então, fiquei dois anos e meio na empresa. Depois, por motivos pessoais, resolvi fazer programa. Como Trans, só vivi 3 anos na cidade, dois anos e meio trabalhei. Nunca fui de estar saindo ou convivendo com pessoal fora do meio. A não ser no ambiente de trabalho. (MELL, 2020).

Fazemos a análise, dizendo que a cidade de Sobral é trans, contraditoriamente excludente, finge inserir as meninas trans no mercado de trabalho e, depois, as joga no local mais insalubre e humilhante que seus corpos podem ocupar. Mell foi jovem aprendiz (mão de obra barata), forma de contrato de trabalho que oferece uma formação para servir à empresa, sendo a coroação dessa formação o emprego efetivo, que as explora por quase dez horas por dia. As relações de produção e as novas formas de trabalho exigem uma nova concepção de mundo, que ajusta x trabalhadorx aos novos métodos e justifica a sua crescente alienação ao trabalho assalariado. E, simultaneamente, supre as necessidades do capital como um sujeito, cujos comportamentos e atitudes respondem às suas demandas de valorização. Mell, com formação de jovem

aprendiz, que estudava quatro horas e trabalhava outras quatro horas, depois de efetivada, ao fim do período que aprendeu novas técnicas para uso das máquinas, possivelmente se cansou de trabalhar naquele local, não supria suas necessidades e foi empurrada para a prostituição, por se sentir mais independente. Ela coloca isso nos motivos pessoais que a levou às ruas.

Para tanto, a ontologia da categoria Trabalho, inspirada em Marx, é o fio condutor para problematizarmos a “exclusão includente e inclusão excludente” Kuenzer (2002), de trabalhadorxs LGBTQIA+, na cidade de Sobral-CE, no caso de Mell. Por exemplo, o acesso à universidade foi substituído por uma profissionalização básica, que aligeirou a sua formação profissional, que, supostamente, melhorará as condições de empregabilidade. Aqui, vemos a profissionalização rápida, sendo sempre o que resta para as mulheres trans no mercado de trabalho.

A mulher trans, que Mell descobriu ser, se constituiu historicamente através das experiências sociais, chamadas por Butler (2001) de performatividade de gênero. Na consciência, a imagem da realidade não se confunde com o vivido do sujeito, o reflexo é como o presente do sujeito. Isso significa que Mell tem consciência da sua identidade e que não se confunde na consciência dela com o sentimento que tem da sua vida. Isso é um processo histórico que permite que a consciência humana possa distinguir a realidade-objeto de seu reflexo, fazendo com que o sujeito traga para a realidade social suas impressões interiores.

Continuando a conversa, não tivemos a oportunidade de perguntar a idade da Mell, mas, pela foto, parecia ter entre 20 e 25 anos. Ao imaginar que só tem quatro anos como travesti, ela tem uma trajetória de negação da sua identidade por um processo de aceitação social, assim existindo um trabalho de muito tempo para conseguir viver “livremente”. Dessa forma, o trabalho intelectual nessa experiência é muito presente, considerando o tempo necessário para sua realização e desmistificação da teoria de que o trabalho se realiza na forma intelectual e depois material. No entanto, é o

ser que se adapta a natureza a sua necessidade.

Com isso, é na divisão social do trabalho que o ser consegue criar condições para se representar como qualquer coisa ou forma diferente da atividade exterior. Em suma, cada ser desenvolve a sua forma de representação através do trabalho. Sendo o trabalho a forma essencial de produção da existência humana e da atividade interior que existe entre a exteriorização da prática humana e outras atividades já postas socialmente numa contradição original e eterna. (LEONTIEV, 2004). Cruzamos esse pensamento com aquilo que Mell contou sobre a produção da sua vida material. Ela diz:

Pra mim foi fácil. Primeiro tenho base, família; diferente de muitas meninas. Tive emprego e busco ser autossuficiente em tudo que penso, falo e faço. Então tenho uma cabeça um pouco diferente. Creio que não posso falar sobre o assunto porque sou totalmente diferente das meninas que sofrem por não serem aceitas pela família ou por não terem trabalho, eu como fui dedicada e sempre ajudei em casa no sustento, sempre fui aceita. (MELL, 2020).

De um lado, vemos a constituição de uma família de trabalhadorxs que precisam do salário que Mell produz; de outro, temos a relação capitalista que explora essa trabalhadora que precisa produzir seu salário e ainda o lucro da empresa. Na sociedade capitalista, o trabalhador só tem a alternativa de aceitar as condições, tornar-se um bom operário fiel ao patrão. O trabalho aqui desempenhado não se transforma em uma simples mercadoria. O assalariado produz o sentido para o salário recebido, isto é, o dinheiro poderá comprar os produtos que contribuem para sobrevivência, por vezes produzido por ela mesma.

Mell enxerga, na relação social-trabalho, uma saída para a desigualdade que existe nas relações entre as mulheres trans e suas famílias. A aceitação também é uma relação de poder e é capitalista, porque se a filha da prole é

uma mulher trans, que ajuda nas contas da casa, ela é aceita; caso contrário, lhe é negado o possível afeto familiar. Dessa forma, voltamos a Engels (2019) para discutir sobre a constituição da família monogâmica, como uma instituição econômica. Por exemplo, a família da Mell, que vai nesta direção monogâmica de que é preciso ser paga para aceitar uma filha trans. A família monogâmica não é baseada nas condições naturais de produção da vida, mas é condicionada concreta-economicamente na propriedade privada sobre a propriedade comum, desenvolvida espontaneamente.

Nessa constituição de família, os filhos são destinados à servidão do mundo do trabalho e os gestores também foram formados para servir. O trabalho perde o sentido ontológico e ganha sentido de exploração do corpo físico, ou seja, ela vende seu corpo e sua sexualidade como forma de sobrevivência. O fetiche sob corpo da mulher trans e o salário que não supre suas carências levam Mell para a prostituição, o lugar que, historicamente, foi destinado às mulheres trans e travestis, nas ruas, nas drogas e pagando com o corpo para sobreviver.

Cruzamos com outra pessoa da periferia de Sobral, que se chama Carlito. Ela afirma que não consegue definir sua identidade, se veste e se traveste como quer e como se sente bem. Carlito é uma pessoa LGBTQIA+, negra e da periferia de Sobral, que traz uma trajetória de trabalho formal, em uma grande empresa da indústria calçadista de Sobral. Ao perder esse emprego formal, influenciada pela pandemia da Covid-19, passou a trabalhar de forma flexível. Quando conversamos com ela, perguntamos sobre seu trabalho atual e se já sofreu alguma agressão por ser LGBTQIA+. Ela fala assim:

Eu tenho um negócio de comida e trabalho na loja da minha prima vendendo roupas. O preconceito que eu senti, que eu já convivi comigo foi coisa pouca, tipo “pega pra tu essa morena”, “só quer ser mulher, mas não é” e ‘olha o tal viado”, essas

coisas assim, que tem gente que já sofre lesões, empurrões, xingamentos assim tão pesado não, coisas assim que dá pra gente superar, dá pra gente conviver. Assim, quando eu bato foto para loja e eu tô batendo foto com as roupas da loja mesmo, toda maquiada, de roupas femininas, elas dizem: “ele que bate as fotos”, “ele que é o modelo das fotos”, desse jeito, sendo que eu tô toda uma figura de mulher, né!. (CARLITO, 2021).

A fala de Carlito é a ponta do *iceberg* para analisarmos a ontologia da categoria Trabalho, inspirada em Marx (2013). Nela também fica evidenciada a “exclusão includente e inclusão excludente” Kuenzer (2002) de trabalhadorxs LGBTQIA+, na cidade de Sobral. Como vemos, Carlito cai em várias armadilhas, que a alienação da sociedade de classe consegue impulsionar e fixar no subconsciente dxs trabalhadorxs.

O fato de estar empregado, no caso, “nega/justifica” até o extremo de ter sofrido LGBTQIA+fobia. Carlito se vira em várias ocupações e, até mesmo em vários personagens, para garantir uma falsa inserção no mundo do trabalho. Chega, inclusive, a negar a identidade. A labuta, fazendo comida para vender e, ainda, prestando serviços com carga desumanizada, reforça a alienação da classe trabalhadora. Isso significa, imediatamente, um trabalho opressivo em um nível que extrapola suas forças vitais. Com efeito, a alienação é, aqui, em certo sentido, sinônimo de desumanidade.

De forma complementar, trazemos, ainda, outro comentário de Carlito sobre as contradições de suas vivências no mundo do trabalho. Diz assim:

Lá na Grendene, eles são muito acolhedores, eles acolhem a gente, pergunta se a gente quer ser chamado pelo nome feminino ou pelo nosso nome mesmo. Lá a gente tem até a opção de

colocar o nome da gente no crachá, se você quiser colocar como Carlito ou Carla. A gente sofre mais, de vez em quando, com os peãozinhos, que tipo assim quando eu tava no banheiro masculino, aí quando eles chegavam e tava só eu, eles soltavam, aí olhavam a placazinha, aí diziam me desculpa, que pensava que era o banheiro feminino (masculino), esse tipo, mas são coisas que acho que da pra gente relevar. Brigar ou xingar, essas coisas não sou muito dessa prática de fazer não, eu só digo “Ah, tá bom!” pra não dá muito pilha, e não dá bola, porque é isso que eles querem. (CARLITO, 2021).

Xs trabalhadorxs, como Carlito, reproduzem a lógica da opressão capitalista, de submeter seus semelhantes a condições de inferiores ou até mesmo como chacota. A imagem de uma pessoa travestida causa muita insegurança e é uma ameaça em um espaço destinado à virilidade masculina (banheiro masculino). Carlito preferiu o silêncio a se arriscar a sofrer agressões, caso se posicionasse. A virilidade é uma forma de masculinidade que não aceita que pessoas trans e mulheres héteros tenham seu lugar de protagonismo. Percebemos que o espaço do trabalho referido fere a existência de pessoas com identidades não heterossexuais, graças à desigualdade importada pela divisão social do trabalho. A sociedade de classes divide o trabalho em grupos específicos, conseqüentemente, essa divisão gera tensões opressoras que oprimem as pessoas que estão do mesmo lado da história, xs trabalhadorxs. Essa é a realidade material da classe trabalhadora, na sociabilidade capitalista.

Quando mencionamos a opressão capitalista, no cerne da estrutura que rege o mundo do trabalho, pensamos na exploração. Apesar da divisão interna, anteriormente citada, tanto Carlito quanto os seus companheiros servem à produção de uma grande fábrica. Ambos estão do lado histórico dos explorados pelo trabalho, que vivem da venda da

força excessiva de trabalho. Carlito foi incluso para produzir mais valor, assim como seus companheiros. Mas, em simultâneo, foi excluído pelo preconceito estrutural, pois lhe foi negada a liberdade de ir ao banheiro que quisesse.

Pensando com Kuenzer (2002), Carlito estava em uma condição de superação das necessidades impostas pelo sistema capitalista, passou por processo de formação para conseguir um emprego e, naquela ocupação, servia ao capitalismo. O trabalho, nestas condições, é caracterizado no oposto da necessidade ontológica para sobrevivência. A empresa, ao criar estratégias para solucionar problemas de formação social, silencia a identidade de gênero e reforça a LGBTQIA+fobia, que é um processo estruturado na sociedade de classes.

Essa herança histórica faz com que o mundo do trabalho seja particularmente opressor. Com isso, trabalhadorxs LGBTQIA+ encontram abertura nesses espaços para questionar e dar organicidade para nossa luta e, assim, lutar é sinônimo de transformação social.

Conclusão

Não negamos que seja fundamental que xs LGBTQIA+ ocupem os postos de emprego e lugares de empreendimentos na sociedade. Entretanto, devem ser assegurados de direitos e liberdade para não negar suas identidades por conta de demandas capitalistas. A nossa luta é por organização coletiva coerente, frente às necessidades materiais, buscando garantir o direito à vida com dignidade e sem (o)pressão capitalista.

Quando uma pessoa LGBTQIA+ ocupa um espaço em uma grande empresa, ela representa e transgride a realidade heteronormativa. Porém, defendemos que sua identidade deve ser respeitada sem represálias ou violência com seu corpo. Os casos que mencionamos são das vítimas da inclusão excludente, em Sobral. Quando discutimos a precarização do trabalho, falamos, também, dos assédios morais que colocam trabalhadorxs versus trabalhadorxs. As

relações de trabalho organizadas para a competição segregam as pessoas com identidades LGBTQIA+, que fogem à regra do modelo de sociedade tradicional conservadora. Estamos narrando, inclusive, a exclusão social ou a falsa inclusão, que é uma das causas do adoecimento psicossocial da população LGBTQIA+.

Presente nas pautas organizadas dos movimentos sociais de esquerda, que emergem nos últimos tempos na cidade de Sobral, a pauta da diversidade sexual e de gênero tem sido presente, objetivando levar pessoas LGBTQIA+ a ocuparem cargos de gestão ou que garantam mais dignidade à vida. Assim, “empoderem” outrxs LGBTQIA+, incluindo-as na tessitura das relações sociais capitalistas. De acordo com Franco, 2013. p. 239, “é preciso salientar, entretanto, o limite dessa ação política reformista de luta por cidadania e direitos humanos e não de ruptura anticapitalista.”

Insurgindo-nos, concebemos nossa sexualidade para além da hegemonia heteronormativa da sociabilidade capitalista. Ao fim, o que desejamos destacar nesta pesquisa é a luta por uma sociabilidade humanamente emancipada, gozando do pleno direito de viver livremente a identidade sexual e de gênero. A “memória socialmente compartilhada” (PORTELLI, 1997), do mundo do trabalho contada pelos sujeitos LGBTQIA+, e ainda, como esse movimento contra hegemônico (GRAMSCI, 2011), se organiza na cidade de Sobral/CE, na luta pelas necessidades materiais humanas básicas, são um bom exemplo disso tudo.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: O novo proletariado de serviço na era digital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

BENEVIDES, Bruna; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. (Orgs). **Dossiê assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020.**São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo.*In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado.** Belo

Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 151-172.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, do Estado e da propriedade privada**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

FRANCO, Roberto Kennedy Gomes Franco. **A Face Pobre da AIDS**. 2010. 131f. Tese(Doutorado em Educação Brasileira) Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FRANCO, Roberto Kennedy Gomes. Corpo, HIV/AIDS e as contradições da saúde do trabalhador. **Revista Dialectus**. Ano I, n. 2, p.239-252, jan./ jun. 2013.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 1ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2002, v. 1, p. 77-96.

LEONTIEV, Alixes. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. Ed. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

LOURO, Guacira Lopes (org.): **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUKÁCS, Georg. **Para uma Ontologia do ser social II**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl. **O capital: livro I**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: Algumas reflexões sobre a Ética na História Oral. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 13-49, abr.1997.

ALIMENTAÇÃO, EDUCAÇÃO E DESAFIOS, NO COTIDIANO DE ESTUDANTES AFRICANOS, NA DIÁSPORA NO CEARÁ

*Rafaele da Costa Oliveira**

*Bas 'Ilele Malomalo***

*Carlos Subuhana****

Introdução

Esses alunos e alunas enfrentam dificuldades econômicas, comprometendo os processos de formação acadêmica, em virtude do descumprimento do acordo firmado entre os estudantes e as instituições de ensino superior privado escolhido. Esse fato teve como causa e consequência atraso dos pagamentos de aluguel, luz, água, mensalidades das faculdades, chegando, inclusive à falta de

* Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Interdisciplinaridade em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Bolsista do Projeto de Fortalecimento do Ensino, Pesquisa e Extensão para a Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) – UNILAB/MCTIC. Membro do Grupo de Pesquisa África//Brasil. E-mail: rafaelecostaoliveira@gmail.com

** Doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB. basilele@unilab.edu.br

*** Doutorado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. E-mail: subuhana@unilab.edu.br

alimentação. Isso porque as instituições de ensino superior privada não honraram com os compromissos assumidos com os estudantes e seus pais. (CORREIA JÚNIOR; SILVA; ALENCAR, 2017, p. 56).

Este estudo é parte de reflexões sobre a situação dos estudantes africanos, na diáspora, no Ceará e de levantamentos feitos a partir da pesquisa de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades – MIH, ofertado pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. O texto parte de compreensões acerca do acesso à alimentação, à educação e aos desafios enfrentados pelos estudantes no seu cotidiano.

O objetivo deste estudo é compreender o processo de imigração dos estudantes africanos/as para o Ceará e investigar quais os desafios enfrentados por eles/as na formação do ensino superior. Além de buscar uma compreensão sobre as experiências, os desafios e as dificuldades no acesso à alimentação adequada durante sua trajetória acadêmica. Trata-se de um estudo teórico que visa a apresentar reflexões e problematizar a situação da trajetória estudantil africana, no Ceará.

No presente capítulo intitulado, como “Alimentação, Educação e desafios no cotidiano de estudantes africanos na diáspora no Ceará”, a metodologia apresentada, além de ser interdisciplinar, parte, também, de uma pesquisa bibliográfica, de análise documental e abordagem qualitativa, sobre os oriundos estudantes de diferentes países do continente africano, que estão na diáspora e de suas trajetórias estudantis para o Estado do Ceará.

Pimenta (2013) refere que a interdisciplinaridade relativiza as contribuições de casa em criar novas possibilidades de diálogo, de criar possibilidades de ouvir o outro, de tentar encontrar novas informações, que ainda não sabíamos. A interdisciplinaridade proporciona, a cada sujeito, uma nova leitura da realidade, mais ampla e integrada.

Carlos Gil (2008), ao falar sobre o delineamento da

pesquisa, aponta a importância da pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir do material publicado, através de livros e artigos científicos.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muitos dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda per capita; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. (GIL, 2008, p. 50)

A pesquisa qualitativa depende de diversos fatores para alcançar reconhecimento sobre o seu rigor metodológico. O rigor pode ser compreendido como uma expressão sempre problematizadora, por indicar a rigidez para que possa sustentar a permanecer igual a sua forma. Diante da produção científica do conhecimento, o excesso de rigidez pode ser um sinal para a falência de algo postulado, que, muitas vezes, é incessantemente seguido por incapacidade de se providenciar um sentido de sua superação. (GALEFFI, 2009).

Ainda conforme Galeffi (2009), pensar rigorosamente sobre o rigor da pesquisa qualitativa é perceber seu complemento, ou seja, a flexibilidade. Rigor e flexibilidade na pesquisa qualitativa andam juntos, pois o excesso de rigidez necessita ser corrigido e deve existir equilíbrio e flexibilidade, destaca-se, também, que o excesso de flexibilidade deve ser reajustado. Conforme exposto, a pesquisa interdisciplinar como metodologia de pesquisa, possibilidade ao pesquisador dialogar com diferentes áreas de conhecimento. Nesta

pesquisa aqui, apresentada, percebe-se como é possível esse diálogo entre as áreas da saúde, ciências humanas e sociais. Os dados coletados nestes estudos tratam de produções de artigos científicos coletados entre o marco temporal dos últimos 15 anos sobre as migrações africanas para o estado do Ceará para fins estudantis, dados públicos sobre o quantitativo de estudantes africanos no Estado, além de dados sobre direitos estudantis dos estudantes no Brasil e no Ceará. Os debates teóricos apresentados neste estudo tratam de artigos científicos, dissertações, livros e documentos públicos, que foram essenciais para a discussão deste estudo.

O texto se divide em três seções: a primeira debruça-se sobre a migração estudantil no Brasil e no Estado do Ceará; a segunda faz uma abordagem sobre o percurso, vivências e lutas de estudantes internacionais africanos/as no Ceará, e a terceira analisa as questões de segurança e insegurança alimentar e nutricional ligadas a esses sujeitos.

Sobre a migração estudantil africana no Brasil e Estado do Ceará

A autora Neusa Gusmão (2012) destaca a realidade de estudantes africanos no Brasil, e descreve que de Norte a Sul do país é possível constatar a presença de estudantes de origem africana que chegam em terras “Brasileiras” para cursar a graduação ou a pós-graduação, em universidades públicas e privadas. Muitos desses estudantes chegam através dos Programas de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) e Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) do governo brasileiro, efetivado através de acordos bilaterais entre os países desses estudantes com regras específicas de seleção e ordenamento para estar em território estrangeiro. Outros desses estudantes chegam através de convênios de seus países com empresas multinacionais e instituições religiosas. Alguns contam com bolsas de estudos do governo brasileiro, bolsas de estudos dos seus países de origem, apoio financeiro de seus familiares e de membros da família que estão na África.

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEG-G)¹ foi criado oficialmente em 1995 pelo Decreto nº55.613, é atualmente regido pelo Decreto nº 7.948, o programa oferece a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural e científico tecnológico, a oportunidade de realizar a graduação em instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. O órgão responsável pela administração do PEC-G é o Ministério das Relações Exteriores, por intermédio da divisão de temas educacionais e através do Ministério da Educação (MEC), com parceria das instituições de ensino superior do Brasil. (BRASIL, 2021).

Assim como, Neusa Gusmão (2012) enfatiza a experiência dos estudantes africanos no Brasil, a autora Sousa (2015) da mesma forma, também aborda sobre o processo de experiências e passagens de estudantes africanos no Brasil em busca de qualificação acadêmica, ela descreve alguns acordos bilaterais e educação, entre Brasil-África. Sousa (2015) afirma que no ano de 2002, houve novas sanções estabelecidas entre o Brasil e o continente africano no sentido de destacar as potencialidades e parcerias. Entre essas estratégias encontram-se a redução de barreiras internas das legislações nacionais, cooperações técnicas, nas áreas da saúde, ciência e tecnologias.

Segundo Teixeira e Ribeiro (2017), no âmbito da política e diplomática, o governo do então ex-presidente da República Brasileira, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), expandiu os interesses entre o Brasil e África, dispondo em novas bases, novos conceitos, alargando as fronteiras e cooperação com propósito de uma nova estratégia global.

No cenário econômico o “Grupo dos 20”, criado em dezembro de 1999 por países de economia mais avançada e com objetivo de fortalecer os negócios internacionais, demonstrou um novo papel para as economias em

¹ BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Programa de Estudantes-Convênio de Graduação-PEC-G. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php> Acesso em: 05 nov. 2021.

desenvolvimento e uma nova conjuntura global. Assim como os autores Teixeira e Ribeiro (2017), Langa (2014) discute sobre o governo Lula e suas contribuições para o crescimento da imigração africana para o Brasil. O autor afirma que o crescimento da imigração africana para o Brasil, iniciou-se no século XXI, esse crescimento foi impulsionado pelo também debate do ex-presidente Lula e sua política de cooperativismo e aproximações com África.

Ao decorrer dos dois mandatos do governo Lula (2003-2010), houve uma intensificação de intercâmbio estudantil entre o Brasil e países do continente africano. Além de o ex-presidente ter visitado 27 países da África, haja vista que o seu antecessor Fernando Henrique Cardoso, frequentou apenas 3 vezes os países do continente africano. A política de cooperativismo de Lula buscava garantir o ensino superior, por meio de mecanismos distintos, como de bolsas de estudos e convênios, estágios profissionalizantes, com propósito de viabilizar a vinda de estudantes africanos para o Brasil, fortalecendo assim, os laços entre Brasil-África.

Segundo Langa (2014), no Estado do Ceará, a presença de estudantes imigrantes africanos/as começou na segunda metade da década de 1990, com o primeiro grupo de estudantes oriundos de Angola. Naquele período, vieram estudantes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) para estudar na Universidade Federal do Ceará (UFC), através do (PEC-G). No ano de 1998, iniciou-se a imigração massiva de estudantes de Guiné-Bissau e Cabo Verde e dois anos depois, vieram estudantes de São Tomé, Angola e Moçambique. Já os dados obtidos pela Secretaria da Superintendência Regional da Polícia Federal do Ceará no ano de 2014, apontam que foi registrada a presença de 2.167, africanos com registro de permanência no Ceará, sendo, a maioria, oriundos dos países de Angola, Congo, Cabo Verde, Gana, Moçambique, Nigéria, Senegal, Serra, Leoa, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau. Os guineenses responderam por 505 do universo. (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2019).

A Universidade Federal do Ceará (UFC)² conta com mais de cem estudantes africanos, já na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) estudam 1.103 alunos estrangeiros, em meio a estes, apenas 69 não são africanos. Há estudantes também africanos distribuídos em diferentes instituições privadas de ensino superior e técnico no Ceará. (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2019). Conforme os dados quantitativos do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA)³ da UNILAB, até maio de 2020, apontava em seu demonstrativo de estudantes matriculados nos cursos presenciais e a distância da instituição, 5.004 alunos de graduação, por nacionalidade, sendo do Brasil: 3.818, Angola: 377, Cabo Verde: 45, Guiné-Bissau: 660, Moçambique: 4, São Tomé e Príncipe: 52 e Timor Leste: 07.

Em um estudo dos autores Correia Júnior, Silva e Alencar (2017) sobre movimentos sociais e cultura africana no Ceará, os autores abordam o caso de estudantes de Guiné-Bissau na diáspora. Segundos eles, os movimentos estudantis dos africanos no Estado surgiram em 2010, promovido por estudantes Guineenses, a maioria vinculada a instituições de ensino privadas. Esses estudantes enfrentam no seu cotidiano os desafios da inserção em “terras cearenses”.

Percursos e vivências de estudantes internacionais africanos em “Terras Cearenses”

Consoante o pensamento de Sena (2019), em uma

² CEARÁ. Governo do Estado do. Dados da Secretaria da Proteção Social, Justiça, Cidadania, Mulheres e Direitos Humanos do Estado do Ceará. **Estudantes africanos criam espaço de identificação e reprodução de sua cultura no Ceará.** Disponível em: <https://www.sps.ce.gov.br/2019/05/29/estudantes-africanos-criam-espacos-de-identificacao-e-reproducao-de-sua-cultura-no-ceara/> Acesso em: 05 nov. 2021.

³ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. **Dados do Departamento de Registro e Controle Acadêmico da UNILAB de 12/2020.** Disponível em: <https://unilab.edu.br/dadosquantitativos/> Acesso em: 05 nov. 2021.

publicação sobre a dinâmica migratória de africanos e suas territorialidades no Ceará, a autora aponta que no Estado do Ceará a migração e territorialidade dos africanos é “relevada” principalmente a partir das instituições de ensino superior públicas e privadas. A presença de africanos/as no Estado, especialmente dos estudantes tem sido marcada, em diversos espaços, pela metrópole. Esses migrantes têm se distribuído em diversas cidades:

No que se refere à distribuição desses migrantes no Estado do Ceará, verificamos que havia no total 380 migrantes africanos registrados, sendo que a concentração se dá em: Fortaleza (176 migrantes), Redenção (139 migrantes), Acarape (37 migrantes), Barbalha (8 migrantes), Crato (7 migrantes) e Sobral (2 migrantes). Além de outras cidades, como, Caucaia, Maranguape, Maracanaú, Quixadá e Jijoca de Jericoacoara. (SENA, 2019, p.10).

Sena (2019) descreve que a migração africana para o Estado do Ceará é formada na maioria por estudantes que buscam a mobilidade para fins de estudos na diáspora. Porém, existe um outro perfil de imigrantes africanos/as que adentram o Estado em busca de atividades para formação profissional, migrantes em situação irregular, sem documentos, que realizam trabalhos em condições precarizadas e com baixa remuneração profissional, assim como, os imigrantes investidores e os inseridos no comércio de rua do Estado do Ceará.

Correia Júnior, Silva e Alencar (2017) discutem o racismo sob o olhar dos estudantes africanos que moram no Ceará, nos estudos os autores descrevem relatos de falas de estudantes entrevistados na sua pesquisa. Os autores apontam o racismo como um pensamento ou atitude que separa as raças humanas por algumas se considerarem superiores ou em melhores condições que outras, passando a discriminar pessoas por sua cor de pele e suas condições de

vida. O racismo é prática social, baseada na diferenciação de raças e hierarquização de pessoas em termos de melhores e piores. As atitudes racistas podem ser contra índios, negros, asiáticos, por parte de outras raças. É evidente que quem mais sofre com o racismo e o preconceito são os sujeitos de pele negra e em camadas sociais mais pobres.

Os estudantes africanos que vieram para o Brasil para fins estudantis convivem com situações de racismo. Esses atos são confirmados pelas falas de estudantes na pesquisa dos autores. Um dos entrevistados da pesquisa realizada por eles é um jovem de 33 anos, graduado em administração, que disse sofrer discriminação pela sua cor, pelas suas origens de ser africanos, conforme as falas desse sujeito que Correia Júnior, Silva e Alencar destacam:

Eu fui discriminado pela cor, pela origem de ser africano porque quando eu atravesso a rua a pessoa saía correndo como eu pudesse assaltá-lo, algumas me xingavam, me chamava de feio. (2017, p. 62).

Esses e outros relatos de falas dos entrevistados no estudo de Correia Júnior, Silva e Alencar (2017) tornam ainda mais visível o quanto esses estudantes sofrem a discriminação, o racismo, o preconceito, a insegurança, a invisibilidade e o negacionismo dos cearenses, em relação aos povos africanos aqui inseridos.

No livro “Ensaio sobre o Racismo”, Emanuel Fonseca de Lima (2019), descreve o racismo, enquanto doutrina que se materializa no tecido social como aversão, ódio e desprezo e, conseqüentemente, o não reconhecimento da humanidade, sobretudo, de sujeitos com pertencimento racial que se distanciam da matriz branca europeia.

O racismo institucional atua de forma de omissão de instituições e tem acontecido com estudantes imigrantes em Fortaleza/CE, porém por ser difícil de ser reconhecido como ato de racismo, ainda tem sido menos condenado por opinião pública. Cabe destacar que a omissão do racismo causa

diversos prejuízos aos sujeitos que sofrem com esse tipo de discriminação, incluindo a negação do seu direito, danos à saúde emocional, tornando esses sujeitos invisíveis para os direitos públicos e tornando-se cada vez mais constantes. (LIMA, 2019).

Reflexo disso é apontado em uma pesquisa de Malomalo (2017). O autor aponta o racismo institucional sofrido por estudantes africanos na Universidade Federal do Ceará (UFC). O autor trata, entre outros, de um caso de racismo ocorrido contra três estudantes africanos, dois guineenses e um moçambicano, na Universidade Federal do Ceará (UFC), no Programa de Pós-Graduação de Desenvolvimento e Meio Ambiente. Relata que esses três estudantes foram humilhados verbalmente por um docente durante uma apresentação de seminário, no ano de 2015. O autor narra que um dos jovens se viu exposto pelo professor, pois ele afirmou, de forma pejorativa, que o estudante falava baixo por ter fome e por vir de um país pobre, e ainda afirmou que, se não fosse a bolsa do estudante, o mesmo morreria de fome.

No estudo de Malomalo (2017) sobre o processo de mobilização política de estudantes do continente africano e na luta de seus direitos no Estado do Ceará, o autor destaca dados de sua pesquisa e enfatiza os problemas enfrentados pelos estudantes. O marco temporal da pesquisa do autor é entre os anos de 2012-2015, onde são abordadas as formas individuais e coletivas que os imigrantes buscam para agir e resistir diante das formas de violências, racismo, preconceitos, inseguranças, xenofobia e entre outras discriminações enfrentadas diariamente. O autor descreve quatro casos coletados, a partir das fontes documentais e da sua experiência como intelectual e ativista dos direitos dos imigrantes. Entre os casos apontados por ele, estão situações de racismo institucional, de discriminação racial, acontecimentos narrados por estudantes sobre situações de insegurança, moradia, educação e lutas pelos direitos humanos no Ceará.

Outro autor que apresenta a trajetória de estudantes africanos para o Brasil é Subuhana (2007). Em um estudo sobre a presença de estudantes moçambicanos, nas universidades e instituições de formação profissional públicas

e particulares, no Estado Rio de Janeiro, o pesquisador faz uma análise sobre as experiências de imigração temporária para o Brasil. Relata que, ao escolher um país para estudar, esses estudantes acabam visualizando vantagens pelo Brasil, pelas suas especificidades históricas, econômicas, culturais, educacionais e outras, além da língua portuguesa, que é oficial em alguns países africanos.

Os estudos de Malomalo (2017, 2020), Subuhana (2009), Gusmão (2012) e de Langa (2014) assim, como dos demais autores apresentados nesta discussão, nos fazem refletir sobre inúmeras situações de insegurança, discriminação, racismo, preconceito, enfrentado pelos estudantes no Estado e no Brasil. É necessário pensar que esses estudantes inseridos nas instituições de ensino superior brasileira contribuem em diversos campos científicos no Brasil, incluindo, também, a economia, mercado de trabalho, cultura, saúde, na construção de saberes científicos para o Brasil. Porém, não podem ser vistos como mercadorias, pois são sujeitos com direitos, que precisam ser respeitados, assistidos e incluídos no Estado brasileiro. (MALOMALO, 2020).

Alimentação, desafios e inseguranças de estudantes africanos no Ceará

Muita fome de conhecimento nos arruína!
Nossa pátria se envelhece. O trem de
sonhos nos esperava para partir!
Juventude se enlouquece para imigrar!
Abrindo braços e som de tambor, para
alcançar o trem de sonhos! Ilusão da
Migração.⁴ (MALOMALO; MARTINS;
FREIRE, 2017, p. 149).

⁴ **Ilusão da Migração** por Naentrem Sanca Guineense, integrante do Coletivo Mulheres Africana e Bacharel em Humanidades pela Unilab. Trechos do Livro: MALOMALO, Bas'Illele; MARTINS, Elcimar Simão; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra (Orgs.) **África, migrações e suas diásporas**: reflexões sobre a crise internacional, cooperação e resistências desde o Sul. – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017. p. 149.

O estudo de caso de Liberato Filho et al. (2019) sobre o processo adaptativos de estudantes mulheres africanas no Ceará apresenta o resultado de entrevistas com (11) onze estudantes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) realizado com estudantes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira no município de Redenção Ceará, Brasil. Os relatos da pesquisa de Liberato Filho et al (2019) trazem contribuições muito significativas, já que nas entrevistas essas estudantes em suas falas apresentam diversas situações que se interligam e compõem a proposta deste estudo, o qual busca dialogar com pesquisas que apresentam também relatos de entrevistas com estudantes africanos/as.

Aqui serão apresentados alguns recortes da pesquisa de Liberato Filho et al (2019), incluindo o recorte temporal dos autores para desenvolver a pesquisa. Segundos eles, seu trabalho foi desenvolvido entre os meses de julho a outubro de 2017, utilizando-se de duas técnicas, sendo elas, formulário, com objetivo de coletar dados sociodemográficos e sanitários e a aplicação de entrevistas, semiestruturada. A pesquisa foi realizada na UNILAB do Ceará.

Conforme Liberato Filho et al., (2019, p. 243), as estudantes que participaram da pesquisa tinham na época idades entre 22 e 32 anos, a renda mensal “variava de R\$ 500,00 a R\$ 1.020,00, e a familiar de R\$500,00 a R\$ 1.300,00”. É preciso destacar que essas estudantes também coabitavam com seu companheiro, filho(s) e amigos/as, e outras com filho (s) e amigas, como expõem os autores.

Os pesquisadores buscaram, nesse trabalho, abordar nas entrevistas as seguintes informações: tempo de permanência das participantes no Brasil e, especificamente, no Ceará, motivada pela migração, processo adaptativo no Brasil. Entre os relatos de vivências, trajetórias, resistência e protagonismo dessas estudantes na diáspora no Ceará, destacam-se:

o clima é muito quente e seco, a alimentação é muito industrializada, se você quer comer bem terá que gastar

muito. Devido à cultura ou a falta de cultura melhor e mais evoluída e aberta, a população local é muito fechada com todos nós, são abusivos, nos cobrando aluguéis caros onde a estrutura é muito ruim. Além de algumas vezes nos olharem e nos tratarem como indiferença [...] (I A1). (LIBERATO FILHO et al., 2019, p. 244).

Em relação aos hábitos alimentares, dos alimentos industrializados, Perez, et al. (2015) afirmam que o ambiente universitário é um espaço que necessita de atenções especiais, pois muitos dos hábitos alimentares de estudantes se mantêm na vida adulta, ou seja, muitos hábitos alimentares podem representar muitas significações para a prática alimentar saudável e sustentável. Além disso, para muitos estudantes, ingressar na universidade representa um encontro de muitas responsabilidades, como, por exemplo, o estudante passa a se responsabilizar por moradia, alimentação, gestão de gastos financeiros, gerenciamento de tempo e lazer.

O que Perez et al., (2015) nos faz refletir, parte também da experiência de estudantes imigrantes africanos/as, como exposto no relato de uma das estudantes na pesquisa de Liberato Filho et al., (2019). Isso porque, eles relatam sobre as condições para o acesso a alimentação saudável. Perez et al. (2015) destacam que o experimento de novas realidades de estudantes universitários pode resultar em omissão de refeições e consumo de lanches, muitas vezes ocasionando a inadequação nutricional da alimentação consumida por eles. Os autores sublinham que ainda vem sendo muito escassos os estudos com estudantes universitários sobre segurança alimentar e nutricional, e algumas das poucas pesquisas existentes apresentam um padrão alimentar inadequado dessa população. (PEREZ et al., 2015).

Ressalta-se que os estudos sobre estudantes universitários têm sido muito escassos. Isso nos faz pensar também sobre esses estudos direcionados para os estudantes africanos/as, fora de seus países de origem, que precisam se adaptar aos novos hábitos alimentares e a uma nova cultura

alimentar, incluindo também suas condições socioeconômicas e de saúde que são negligenciadas.

A Ação Brasileira pela Nutrição e Direitos Humanos (ABRANDH) define que os direitos humanos são:

[...] universais, indivisíveis, inalienáveis, interdependentes e interrelacionados em sua realização. Dessa forma, um direito não pode ser realizado sem a existência dos demais (ABRANDH, 2013, p. 27).

Cabe destacar que entre esses direitos estão o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). Esse direito é indispensável para a sobrevivência humana, pois é considerado como um direito de todas as pessoas de ter acesso regular, permanente e irrestrito à alimentação, em condições de consumo saudável, em quantidade e qualidade adequadas e que correspondam às tradições culturais, que garantam dignidade nas dimensões física, mental, individual e coletiva. (LEÃO, 2013).

Cabe ressaltar que os relatos de várias pesquisas sobre os estudantes africanos/as, aqui apresentados, apontam para a questão de a insegurança alimentar como uma das inseguranças sofridas por esses estudantes. Apesar de muitas pesquisas não salientarem a questão do acesso à alimentação como tema principal, os autores abordam a situação da alimentação como um dos elementos de suas pesquisas, através de relatos de estudantes, ou como fatores geradores de insegurança dos direitos humanos e públicos dos estudantes.

É importante também frisar que, conforme a Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006⁵, a segurança alimentar e

⁵ Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, que dispõe sobre a definição de conceito de segurança alimentar e nutricional e diretrizes do direito humano à alimentação no Brasil. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/conferencia/documentos/lei-de-seguranca-alimentar-e-nutricional> Acesso em: 05 nov. 2021.

nutricional consiste na garantia dos direitos de todos ao acesso regular e permanente a alimentos, na quantidade e qualidade, sem que haja o comprometimento ao acesso a outras necessidades essenciais, tendo como bases as práticas alimentares promotoras de saúde e que visem ao respeito à diversidade cultural, e que sejam ambiental, cultural e economicamente e socialmente sustentáveis. (BRASIL, 2006).

Langa (2018), em uma pesquisa de observação etnográfica, com conversas informais e entrevistas abertas entre os anos de 2010 e 2017, sobre as experiências de imigrantes africanas no município de Fortaleza Ceará, debate sobre vivências, raça, gênero, sexualidade e pertencimento, entre outros temas. A outra pesquisa de Langa (2020) expõe relatos de falas e vivências de três mulheres africanas que moravam na cidade de Fortaleza, entre essas mulheres uma tinha nacionalidade cabo-verdiana e Bissau-guineense. O autor afirma que, apesar das dificuldades enfrentadas por essas mulheres, elas demonstram seus interesses por oportunidades nas áreas da educação e trabalho, buscando informações sobre essas oportunidades e se candidatando às vagas de empregos existentes. Nessa diáspora no Ceará, para além das relações de desigualdade econômica, de garantia de acesso à educação, de discriminação sexual e de gênero, as mulheres africanas sofrem particularmente com o racismo em locais públicos, em instituições de ensino e nos espaços de trabalho, visto ainda como uma não forma de opressão, mascarada pela sociedade cearense.

Silva (2020), ao discutir sobre a presença de estudantes africanos em uma das universidades federais do Estado, ou seja, na UNILAB, afirma que a presença desses/as estudantes representa no espaço acadêmico, momentos de possibilidades, trocas e aproximações dos/as brasileiros/as e africanos/as com diferentes culturas e costumes, seja pelo sotaque, vestuário, dança, música, um momento único de troca de conhecimento e saberes. Cada país representa para essa troca uma oportunidade única e singular, momentos de interagir e conhecer a relação África/Brasil, mesmo esses

estudantes estando longe de seus países, possibilitam aos estudantes brasileiros essa troca de saberes, com esses estudantes brasileiros que integram o mesmo espaço acadêmico que esses estudantes internacionais africanos/as.

Ainda conforme Sousa (2020), esses estudantes buscam também recriar seus traços simbólicos pertencentes aos seus países de origem. Além de conviver diariamente com os costumes diferenciados, tendo que se adaptar nas cidades por meio das relações interpessoais. Os estudantes, na Universidade, organizam e participam de encontros relacionais aos seus países e ao continente africano, como festas, atividades sociais, culturais com propósito de divulgar a imagem de seu continente, que ainda é visto na maioria das vezes como um lugar estranho e exótico.

Essa percepção distorcida por parte dos estudantes brasileiros, dentro da academia torna ainda mais evidente o quanto é necessário a participação e inclusão dos/as estudantes no Brasil e no Estado do Ceará. Esses sujeitos vêm contribuindo, em diversos contextos, como no processo de aproximações e reconhecimento e pertencimento entre raças, na construção do que é África, rompendo um olhar eurocêntrico dos colonizadores no país, na cultura, economia, mercado de trabalho, e comércio local nas cidades onde estão inseridos. Essas reflexões partiram das obras aqui apresentadas pelos autores que contribuíram para esse estudo.

Esses e outros relatos das falas das/os estudantes demonstram o quanto é necessário se pensar no outro, reconhecer seus percursos estudantis, suas contribuições para a academia, comunidade e comércio local, para a cultura e conhecimento sobre África e suas contribuições para o Estado do Ceará. Incluindo também o reconhecimento da mulher negra na sociedade brasileira e viabilizando suas expressivas contribuições e participação na luta e defesa pela igualdade racial, de gênero e social, e entre homens e mulheres no Brasil e no mundo.

Mello e Gomes (2015), em uma pesquisa sobre relações entre gênero, raça e etnicidade, no contexto da

diáspora africana em uma universidade do Ceará, apresentam algumas reflexões sobre mulheres africanas, acadêmicas e mães e suas experiências no percurso acadêmico. Nos relatos das autoras sobre a pesquisa, as mesmas, apresentam dados importantes, tais como:

Os filhos representam alegria para os pais e mães e sentimos que mesmo com tantas dificuldades, em nenhum momento se sentem arrependidos pela existência das crianças. Passar dias e noites em claro e não ter tempo nem mesmo para fazer as refeições, escovar os dentes, pentear o cabelo não lhes arrefece os ânimos; ao contrário se sentem muito felizes e realizados por ter mais um ou uma integrante na família para dividir os carinhos. (MELLO; GOMES, 2015, p. 173).

Mello e Gomes (2015) destacam ainda que o respeito e a participação da comunidade, não só dos conterrâneos, mas também dos/as brasileiros/as, em situações que requer solidariedade, generosidade e celebração. Enfatizam que, a partir de suas observações durante a pesquisa, verificaram que o envolvimento ativo de toda comunidade acadêmica, nas vidas das mães no processo de educação e ajuda no cotidiano, é um elemento de apoio nesse processo, as crianças são acolhidas e queridas pela comunidade e esse comportamento, demonstra solidariedade e participação na formação humana dessas crianças, pois são vistas como benção para os pais e para comunidade.

Considerações finais

Compreendemos que o campo de estudos sobre imigrações africanas para o Ceará tem sido discutido, na maior parte, por estudantes africanos/as, docentes e pesquisadores/as que se aproximam dessa temática. Tais como, pesquisadores como Langa (2014), Malomalo (2017),

Gusmão (2012), Liberato Filho et al., (2019) entre outros autores. Conclui-se, neste estudo, que pesquisas sobre alimentação, hábitos alimentares, mercado de trabalho e inserção de estudantes no Ceará, precisam ser debatidos na academia.

Os estudos sobre imigrações na diáspora nos fazem refletir sobre o processo de produção acadêmica com relação à temática e as contribuições desses estudos para trocas de conhecimento entre povos, e suas relações a aproximações com o continente africano.

Estudos sobre a situação da (in) segurança alimentar e nutricional de estudantes africanos/as, no Ceará, ainda vêm sendo muito escassos, havendo, assim, uma urgência do desenvolvimento de pesquisas ligadas à situação do acesso à alimentação, do direito humano à alimentação adequada, da garantia da segurança alimentar e nutricional dos estudantes, sem que haja, outras inseguranças, como apresentadas nesta pesquisa. Apesar do volume de produções acadêmicas sobre a política de segurança alimentar e nutricional no Brasil, nos deparamos com um desmonte desta política e com poucos estudos que apresentem discussões sobre o espaço acadêmico. Há, ainda, uma maior limitação, quando se trata de estudantes internacionais e africanos/as no Brasil e no Estado do Ceará.

Referências

BRASIL, Governo Federal. **Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2021.

_____. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Dados do Departamento de Registro e Controle Acadêmico** – UNILAB, 2020. Disponível em: <https://unilab.edu.br/dadosquantitativos/>Acesso em: 05 nov. 2021.

_____. **Lei de Segurança Alimentar e Nutricional**. Lei nº 11.346, de 15 de Setembro de 2006, Brasília: Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2006.

BOMTEMPO, Denise Cristina, SENA, Kananda Beatriz Pinto de

Sena. Migração Internacional e Territorialidades: a presença dos africanos no Ceará no início do século XXI. **Revista Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, Ituiutaba, v. 9, n. 1, p.10, Jan. /jun. 2018.

CEARA, Governo do Estado do. Dados da Secretaria da Proteção Social, Justiça, Cidadania, Mulheres e Direitos Humanos do Estado do Ceará. **Estudantes africanos criam espaço de identificação e reprodução de sua cultura no Ceará**, 2019. Disponível em: <https://www.sps.ce.gov.br/2019/05/29/estudantes-africanos-criam-espacos-de-identificacao-e-reproducao-de-sua-cultura-no-ceara/>. Acesso em: 05 nov. 2021.

CORREIA JÚNIOR, Antonio; SILVA, Edson Vicente da; ALENCAR, Francisco Amaro Gomes de. Movimentos sociais e cultura africana no estado do Ceará: casos dos estudantes da Guiné-Bissau /África. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral/CE, v.19, n. 2, p. 55-66, dez. 2017.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Africanos no Brasil, Hoje: Imigrantes, Refugiados e Estudantes. **Revista TOMO**, São Cristóvão (SE), n. 21, p.13-36, jul./dez. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo. Editora: Atlas. 2008.

GALEFFI, Dante. Definindo a pesquisa qualitativa. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **UM RIGOR OUTRO Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa Educação e Ciências Antropossociais**, Salvador: EDUFBA, 2009.

LEÃO, Marília. (Org.). **O direito humano à alimentação adequada e o sistema nacional de segurança alimentar e nutricional**. Brasília: ABRANDH, 2013.

LIBERATO FILHO, Geraldo Flamarion da Ponte et al. Estudantes africanas imigrantes no Ceará – análise do processo adaptativo. **Rev. Psicol. Divers. Saúde**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 243-244, jul. 2019.

LIMA, Emanuel Fonseca. Racismo no Plural. Um ensaio sobre o conceito de racismos. *In*: LIMA, Emanuel Fonseca, et al. **Ensaio sobre racismos: pensamento de fronteira**. São José do Rio Preto: Balão Editorial, 2019.

LANGA, Ercílio Neves Brandão. Diáspora Africana no Ceará Representações sobre as festas e as interações afetivo-sexuais de estudantes africano(a)s em Fortaleza. **Revista Lusófona de**

Estudos Culturais. Braga, v. 2, n.1, pp. 102-122, 2014.

LANGA, Ercílio Neves Brandão. Imigrantes Africanos, Mulheres Brasileiras e LGBTQI+ na cidade de Fortaleza- Ce. **Cadernos de Estudos Sociais.** Apipucos (PE), v.33, n. 2, p.151-178, jul./dez. 2018

MALOMALO, Bas´Ilele. Mobilização Política dos/as imigrantes africanos/as pelas conquistas de seus direitos no Ceará (2012-2015), **Capoeira** – Revista de Humanidades e Letras, vol. 3, nº. 1, p. 57-84, 2017.

_____. Imigrantes africanos/as na contemporaneidade brasileira: Uma agenda pan-africanista na década internacional de afrodescendentes. *In:* KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANILI, Ana Crhistina. **Roteiros da diáspora: caminhos para enfrentamento ao racismo no Brasil.** Porto Alegre: Fi, 2018, p. 467-500.

MELLO, Marina Pereira de Almeida; GOMES, Peti Mama. Algumas considerações sobre relações de gênero, raça, e etnicidade no contexto da diáspora africana em uma universidade do Ceará-Brasil. *In:* Bas´Ilele; MARTINS, Elcimar Simão; FREIRE, Jacqueline C. da. S. Freire. **África, migrações e suas diásporas: reflexões sobre a Crise Internacional, Cooperação e Resistências desde o Sul.** Porto Alegre: Fi, 2017.

PEREZ, Patrícia Maria Périco et al. Práticas alimentares de estudantes cotistas e não cotistas de uma universidade pública brasileira. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 531-542, fev. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/HYT9BWZYwfJR5qbPdNvLBML/abstract/?lang=pt>. Acesso: 01 de mai.2021.

PIMENTA, Carlos. **Interdisciplinaridade nas ciências sociais:** manual. Vila Nova de Famalicão: Edições Humus, 2013.

RIBEIRO, Renata Maria Franco. **Trajetórias e permanências dos Estudantes Guineenses na ‘Terra da Luz’**, Fortaleza – Ceará. 2016. 53f. Monografia (Especialização em Política de Igualdade Racial) – Diretoria de Educação a Distância, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção, CE, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/396/1/Renata%20Maria%20Franco%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

SENA, Kananda Beatriz Pinto de. A dinâmica migratória dos africanos e suas territorialidades no Ceará. *A Geografia Brasileira na*

Ciência – Mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento. *In*: XIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA / ENANPEGE, 2019, São Paulo. **Anais... São Paulo: ANPEGE**,2019.

SILVA, António Gislailson Delfino da. “O LÁ E O AQUI”: A presença de estudantes africanos/as na Unilab e suas redes de sociabilidades, integração e representatividade de cultura (s). **Kwanissa**, São Luís, n. 5, p. 100-117, jan./jun. 2020. Disponível: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/12224>>. Acesso: 15 de Abr. 2021.

SOUSA, Lorena Francisco de. Estudantes Africanos Migrantes: vivências e perspectivas na passagem do meio para a qualificação. *In*: MALOMALO, Bas'illele; FONSECA, José Dagoberto; BADI, Kabunda Mbuyi. (Org.). **Diáspora Africana e migração na era da globalização**: experiência de refúgio, estudo, trabalho. Curitiba, editora CRV, 2015.

SUBUHANA, Carlos. Estudantes Moçambicanos no Rio de Janeiro, Brasil: sociabilidade e redes sociais. **Imaginário** – USP, São Paulo, v. 13, n.14, 321-355, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ima/article/view/42451>. Acesso: 01 Abr. 2021

A COOPERAÇÃO SUL-SUL, NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: DISCURSO E PRÁTICAS SOCIAIS

*Rafaelle Leite de Sousa**
*Ricardo Ossagô de Carvalho***

Introdução

Há uma diversidade de abordagens metodológicas em que pode ser analisado o fenômeno da cooperação sul-sul, mas algumas áreas têm sido predominantes nos trabalhos de investigação científica. Uma vez que o campo disciplinar tem seus limites, faz-se necessária a construção do diálogo entre as áreas de conhecimento para que a totalidade não seja perdida. É inegável que a ciência, mesmo numa perspectiva interdisciplinar, não contempla a “realidade em si”, mas apenas uma “realidade para si”, no entanto, é imprescindível que a pesquisa tenha sempre como fundamento o compromisso com o ser humano, como parte da natureza, o que tem implicações éticas. (PIMENTA, 2013, p. 109).

Seguindo os pressupostos do positivismo, a ciência tem sido mistificada e praticada numa perspectiva dualista, de modo que a divisão entre ciências humanas e não humanas traz um direcionamento bastante separatista e, por vezes, antagônica. Esse antagonismo entre áreas de conhecimento produz uma incompletude no campo da pesquisa, uma vez

* Mestranda do Programa Interdisciplinar em Humanidade – MIH da Unilab. e-mail: rafaelleleite@unilab.edu.br

** Doutor em Ciência Política; Professor do Instituto de Humanidades – IH da Uni-la. e-mail: ciencia.politicohoje@unilab.edu.br

que elementos essenciais não são contemplados por conceitos e princípios metodológicos específicos. Assim, a noção de cooperação sul-sul pode enfrentar momentos de descredibilidade, quando os pesquisadores se deparam com eventos contraditórios e para resolver, apenas dois caminhos se apresentam, de imediato: ela não existe ou o objeto estudado não faz parte dela. São estes os extremos que definem as experiências em educação superior, o conteúdo prático da nossa reflexão, como ações de cooperação ou não.

Para além de uma proposta dicotômica, faz-se necessário questionar o pensamento eurocêntrico que se impõe como ciência, preservando suas bases imperialistas e hierarquizantes. A principal ocorrência dessa imposição se manifesta na ideia de desenvolvimento, definitivamente associado à industrialização, níveis de renda e números indicativos do padrão de um país capitalista, antiga potência colonial. Claude Ake (2016) demonstra o quanto esse imperialismo se mantém, uma vez que a metodologia, assim como seus pressupostos ideológicos, consideram a humanidade numa escala evolutiva, de modo que as sociedades subdesenvolvidas apenas vivenciam um estágio, supostamente já superado pelas desenvolvidas.

A Cooperação sul-sul¹ emerge como uma prática contestatória ao poder vigente das grandes potências, portanto apresenta um discurso que tende a deslegitimar os pressupostos científicos eurocêntricos. Com base na Análise

¹ O termo Cooperação Sul-Sul é usual no contexto acadêmico e político e, apesar de muito debatido, seu conceito está em fase de construção. Há uma diversidade de abordagens metodológicas em que pode ser analisado o fenômeno da Cooperação Sul-Sul, mas algumas áreas têm sido predominantes nos trabalhos de investigação científica. Segundo a UNICEF a "Cooperação Sul-Sul é definida pelas Nações Unidas como um processo em que dois ou mais países em desenvolvimento buscam atingir objetivos comuns ou individuais por meio do intercâmbio de experiências, conhecimentos, habilidades e recursos. Para tanto, esses países formam parcerias que podem envolver governos, sociedade civil, universidades, empresas, bem como outras instituições nacionais, regionais ou internacionais." Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/cooperacao-sul-sul> Acesso em: 09 jun. 2022.

do Discurso Crítica, adotada aqui como método de pesquisa, buscamos compreender o efeito dessa política nas instituições de ensino superior, precisamente analisando discursos governamentais instituídos em pronunciamentos e documentos oficiais. Considerando que os discursos são resultados de uma conjuntura e incidem sobre ela, analisaremos as manifestações oficiais do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) e a sua conexão com práticas sociais e políticas, numa perspectiva de transformação social.

O tema será abordado em três partes, partindo de uma discussão teórica, acerca da cooperação sul-sul, sob a perspectiva da interdisciplinaridade. O segundo tópico apresenta uma reflexão sobre o processo de colonização, no qual a ciência foi submetida e o terceiro traz as questões de ordem prática da cooperação sul-sul, resultantes dos discursos e ações políticas.

Conceito e Princípios de Cooperação Sul-Sul

A cooperação internacional é objeto de análise de diversas áreas de estudo, havendo uma diversidade de perspectivas que podem ser amplamente exploradas, como propõe Lara Costa Leite (2012). Na tentativa de estabelecer um marco teórico que seja capaz de oferecer uma possível definição para a cooperação sul-sul, a autora defende que “o diálogo com o conhecimento produzido por outras áreas e subáreas das Ciências Sociais é fundamental”, uma vez que o fenômeno envolve uma multiplicidade de eventos que não se restringem à política externa e à economia, setores onde geralmente é discutida. Nessa perspectiva, a busca de uma definição apresenta alguns entraves quando se discute a etimologia do termo cooperação, entendida no campo das relações internacionais como colaboração, ao passo que a economia interpreta as relações de mercado internacional como competitivas.

Apesar de apresentar essa contradição, a autora entende que as relações econômicas entre as nações em desenvolvimento se inserem no âmbito da cooperação sul-sul,

pois, “como processo de troca, envolvem objetivos e recompensas”. (LEITE, 2012, p. 05). Não é propósito aqui encontrar uma fórmula que resolva esse impasse entre duas áreas de conhecimento para tornar possível uma definição ultimada de cooperação sul-sul, até porque esta não seria de grande utilidade para uma pesquisa qualitativa. Quando propõe um *rigor outro* em pesquisa qualitativa, Macedo (2009, p. 86) indica a importância de trilhar novos caminhos e não ser aprisionado por um método, o que tornaria uma pesquisa sem sentido,

a pesquisa, segundo nossas posições é, acima de tudo, uma aventura pensada, implica conhecimento historicamente acumulado, mas, também, um imaginário em criação; é produzida numa comunidade de argumentos, existe para provocar alterações, turbulências de escalas, inacabamentos, relações instáveis, consensos não resignados. É neste movimento que a ideia de rigor deve se inspirar e ser constituída.

Compreende-se que o esforço reflexivo em relação à temática é mais proveitoso para a sua compreensão no campo prático. Assim, analisar a política de cooperação internacional para o ensino superior, considerando a cooperação sul-sul em suas multidimensionalidades contribui para o entendimento mais elucidativo do fenômeno, o que requer um “esforço do pensamento humano em conectar-se com a totalidade do vivido e do vivente”. (GALEFFI, 2009, p. 15). É necessário considerar a existência do fenômeno para além do que está posto sob formas de conceitos e definições que, muitas vezes, podem representar um enclausuramento da pesquisa, não cumprindo o papel que lhe cabe, pois,

o conhecimento humano (...) se constitui em base a processos de totalização que se dão na esfera do pensamento *formado-formante-formativo*, pela reunião de tudo e pela

distinção e definição de todas as suas partes. Sempre, entretanto, por aproximações e por relações localizadas espaço-temporalmente. (GALEFFI, 2009, p. 27).

Considerando a dinâmica da realidade, é bastante coerente atender para as relações de tempo, espaço e contextos sociais em que são construídos os conceitos e as definições. Ao reunir algumas delas, propostas por organismos internacionais, Leite (2012, p. 04) identifica como princípio fundamental da cooperação sul-sul, além da necessária localização no sul global, “um processo de troca, em que todos os envolvidos são recompensados”. Mas, na prática, essa é uma relação difícil de concretizar, posto que tanto os atores como as ações classificadas nesse contexto são bastante complexas e, por vezes, apresentam uma desconformidade com os princípios elencados no conceito proposto.

O Escritório das Nações Unidas para a Cooperação Sul-Sul elenca os seguintes princípios: “respeito à soberania nacional, apropriação e independência nacional, igualdade, não condicionalidade, não ingerência nos assuntos internos e benefício mútuo” (ONU). São princípios que figuram primordialmente nos discursos políticos, característico da arena diplomática. Bergamaschi e Tickner (2017, p. 08) ilustram a incoerência ao relatar, por exemplo, que a China, quando firma acordos cooperativos, exige que o seu signatário não reconheça Taiwan como território independente. Mas, acrescentam que, embora as relações desta nação com as africanas não sejam simétricas, há uma igualdade em termos de “ganhos políticos e econômicos”. Considerando esse campo empírico, Leite (2012, p. 34) assevera que,

entender as múltiplas e complexas trocas envolvidas na CSS é fundamental não apenas para descrevê-la, mas também para que possamos identificar suas lacunas e apontar caminhos possíveis para

o seu aprimoramento. Em última instância, classificar determinada relação Sul-Sul como cooperativa é uma questão empírica, que não pode ser analisada levando-se em conta apenas trocas específicas de conhecimento entre os atores envolvidos em iniciativas de cooperação técnica, as quais muitas vezes não se concretizam. A cooperação, conforme nos mostra a teoria social, é um fenômeno complexo que engloba recompensas de várias naturezas – materiais ou não; diretas ou indiretas.

Do ponto de vista da sua complexidade, Pimenta (2013, p. 109) alerta para o fato de que limitações diversas impedem que a realidade seja apreendida tal como ela é, ou seja, o que o conhecimento é capaz de apresentar são apenas “fragmentos” dessa realidade. Portanto, as análises das experiências que abordam a cooperação sul-sul não contemplam a “realidade em si”, pois são inúmeras as questões que tornam inviável essa apreensão, que não são apenas de natureza técnica do ponto de vista da pesquisa, mas de limitações políticas e éticas. O autor aponta também que cada ciência alcança a realidade com uma metodologia que capta apenas o aspecto mais relevante do seu campo, excluindo o que pode ser pertinente, mas só é devidamente analisado por outro campo de conhecimento.

Assim, é razoável que os teóricos das relações internacionais analisem a cooperação sul-sul do ponto de vista da diplomacia e dos discursos legitimamente políticos; e que os economistas considerem o crescimento das relações comerciais realizadas entre as potências emergentes. No entanto, o referido fenômeno é um complexo de relações humanas que envolve e modifica estruturas sociais, produzindo efeitos no modo de pensar e agir. A forma, por exemplo, como chineses e africanos se relacionam após intenso fluxo de comércio e entrada de empresas chinesas no continente é bastante diversa do período anterior àquele momento, assim como a percepção dos brasileiros em relação

aos africanos e vice-versa, após a intensificação do intercâmbio universitário, é bem diferente. Diante da relevância de questões como essas, Galeffi (2009, p. 17) propõe:

reinventar a ciência para usufruto das necessidades relativas à existência humana universal instante, o que nunca pode ser um lugar comum, uma mera repetição mecânica de operações modelares ideais, pois compreende o funcionamento atual dos organismos auto reflexivos em seus processos de retroação contínuos.

É importante salientar que não se trata de uma negação à importância do conhecimento sistematizado e organizado em conceitos e princípios, que são característicos da departamentalização dos campos de saber. Todavia, é admissível que não deem conta da realidade e que, de um modo geral, tais ideias precisam se articular, ao invés de se oporem. Por essa razão, o mesmo autor se coloca,

contrário a qualquer separação entre quantitativo e qualitativo, objetivo e subjetivo, mente e corpo, pois a separação é uma construção cultural e o que se quer saber diz respeito à totalidade vivente que cada um de nós abriga, independentemente do grau de compreensão e da explicação que se possa vir a alcançar em qualquer movimento de atualização dos dados. imediatos da consciência. (GALEFFI, 2009, p. 19).

Para ele, a existência de dicotomias é resultado de uma “construção cultural”, mas não deve ser aceita como categorias excludentes, ao contrário, necessitam coexistir para produzir “um saber relativo à sustentabilidade da

existência humana em sua morada planetária”. Entende que o conhecimento, sendo conduzido nessa perspectiva, pode promover “benefício e realização dos indivíduos, das sociedades e da espécie em sua unidade diversa.” Nesses termos, há a compreensão de que a ciência tem como função servir à humanidade e de que o seu compromisso não é com as divisões às quais foi sujeita, tornando sem sentido uma visão de ciências humanas e ciências da natureza ou matemáticas, separadamente. Nenhuma ciência está desvinculada das práticas humanas, portanto, não há que se considerar a engenharia e demais como ciências não humanas. Uma vez que se trata de uma divisão imposta pelo positivismo, faz-se necessário

reinterpretar el campo en los términos que exige nuestro presente. El recurso teórico-retórico a la interdisciplinariedad exige, de entrada, el abandono de los prejuicios positivistas y reclama una mirada más amplia. La interdisciplinariedad no puede ser pensada como un lugar de conjunción de disciplinas sino como un punto-génesis de poiesis en el que se dan las condiciones para la emergencia de nuevos conocimientos, híbridos. (RONCALLO-DOW, 2013, p. 278).

É imprescindível também reconhecer que, com todos os pressupostos pretensamente objetivos e “neutros”, nenhum conhecimento é desinteressado, por esta razão o que se considera ciência é resultado de um modelo originário de poder colonial eurocêntrico que teve como principal objetivo estabelecer relações de dominação.

A Ciência como Instrumento do Poder Colonial

O conhecimento disciplinar impera como proposta de compreensão mais objetiva da realidade, entretanto, produziu lacunas e como consequência mais danosa da perspectiva

objetivista, as teorias científicas dessa corrente dividiram e criaram hierarquias entre grupos humanos, contribuindo para a acentuação de conflitos. A adoção de pressupostos evolutivos tornou evidente a separação entre grupos humanos,

Comte (1984), na sua proposição positivista, (...) inspira a adoção de um método “comparativo” para o estudo da diversidade de sociedades e culturas, que demonstre a cadeia evolutiva diacrônica dos seres humanos que progridem de estágios primitivos até o mundo civilizado e explique o estágio sincrônico desigual da vida intelectual e moral dos povos. O método propõe estabelecer uma classificação diacrônica de três estágios: civilizados, bárbaros e primitivos, descrevendo os elementos e as características de cada estágio, elencando os elementos constitutivos e definindo as categorias de transição progressiva do mundo primitivo para o mundo desenvolvido. Muitos estudos, inspirados pela filosofia positiva, tenderam a realizar levantamentos classificatórios de informações que comprovariam os estágios hipotéticos comteanos ou, ao menos, permitiriam fazer classificações de grupos sociais. (CHIZZOTTI, 2003, p. 224-5).

Essa classificação evolutiva, e, portanto, hierarquizadora, não foi superada e, muito pelo contrário, está presente no cotidiano e nas práticas de Estado. Foi um modelo responsável pela legitimação do eurocentrismo e da desvalorização dos diversos saberes partilhados pela humanidade. No contexto da cooperação em educação superior brasileira, os números mostram que é bastante desigual o intercâmbio universitário para Europa e África, considerada, no modelo do padrão mundial, como um lugar que tem pouco a oferecer em termos de estrutura

universitária. Dessa forma, a cooperação sul-sul se realiza num cenário desigual e verticalizado.

O intercâmbio de estudantes e pesquisadores entre o Brasil e os PALOP, por exemplo, ocorre de maneira unilateral. Oficialmente, não há instituições, divulgadas pela Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores (MRE), que oferecem bolsas de estudos nestes países, pois grande parte delas tem como destino países europeus. No período de 2000 a 2019, o Brasil selecionou mais de 7 (sete) mil estudantes de países africanos, sendo a maioria de Guiné Bissau, Cabo Verde e Angola, por meio do Programa Estudante-Convênio (PEC-G). (BRASIL, 2020). E não há números de estudantes que foram para a África, confirmando um modelo hierarquizado do conhecimento, em que a Europa representa o seu ápice. Numa perspectiva foucaultiana, constitui-se uma relação de poder.

Historicamente, trata-se de uma relação originária do poder colonial e que permanece, como coloca Claude E. Ake (2016), de modo que na escala evolutiva do desenvolvimento almejado pelas sociedades consideradas inferiores, ou seja, as nações do Sul, o modelo ocidental é o ápice. Ao analisar teorias e métodos das ciências sociais institucionalmente reconhecidas, o autor demonstra a severidade dessa classificação em que o desenvolvimento – ocidental, industrializado, racional, democrático – em oposição ao subdesenvolvimento – não ocidental, agrícola, tradicional, tribal, autoritário –, são ideias aceitas e reproduzidas de forma a depreciar as sociedades que adotam modelos diferentes do introduzido pelo Ocidente.

Apesar das transformações, em que alguns modelos científicos mais excludentes foram sendo superados, a estrutura de poder não se modificou nem se tornou mais democrática com a ascensão de uma “sociedade do conhecimento”, conforme narra Chizzotti. (2003, p. 230). Esse momento coincide com o tempo de superação da dualidade ideológica, em que o capitalismo vitorioso traria a solução para a miséria humana. Porém, é o período em que “aguça-se o vigor analítico das teorias críticas, denunciando as

desigualdades subjacentes a essa ilusão igualitária.” Para as pesquisas qualitativas, surgem novas propostas,

a posição social do autor da pesquisa, a onipotência descritiva do texto científico, a transcrição objetiva da realidade são postas em questão: o pesquisador está marcado pela realidade social, toda observação está possuída de uma teoria, o texto não escapa a uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante. (CHIZZOTTI, 2003, p. 230).

Nesses termos, cabe discutir o compromisso ético do pesquisador com o seu campo de estudo. Para além de cumprir regras de conduta e se submeter às formalidades exigidas para a classificação da sua pesquisa como ética ou não, o pesquisador deve atentar para um compromisso social, levando em conta que o seu trabalho produz algum efeito no campo, especialmente quando o objeto é um fenômeno pouco conhecido ou ainda em fase de elucidação.

Considerando, portanto, que a pesquisa e os seus resultados não estão desconectados da realidade vivenciada pelo pesquisador, superando por completo as noções de objetividade e neutralidade, Ake (2016) apresenta o modo como foi possível a reprodução do modelo capitalista, por meio das ciências sociais, já que o seu surgimento está profundamente relacionado à ascensão do capital. O autor pondera que não se trata, necessariamente, de uma ação intencional e destaca que o grande problema na reprodução do modelo “atomizado” é que as sociedades não ocidentalizadas aceitam tais pressupostos sem críticas.

A ideia cooperação sul-sul advém da percepção de que o mundo mudou e que houve um deslocamento do centro hegemônico e essa alteração é resultado de pressões e de ação por parte das nações localizadas no sul global, entendido como a periferia do sistema-mundo. Nesse

processo estão envolvidos inúmeros atores, inclusive pesquisadores, que buscam entender a realidade e a vivenciam, e, portanto, atuam no delineamento do fenômeno. Desse modo, convém refutar o conceito de neutralidade, característico do positivismo, e reconhecer o papel do pesquisador como um mediador na busca da apreensão da realidade. Por esta razão, Macedo (2009, p. 85) declara que “todo ato de pesquisa deve envolver, sem concessões, uma responsabilidade humana, portanto, social e política”. Não se espera que haja perfeição, uma vez que a pesquisa não tem como objetivo solucionar problemas, mas é importante ter em vista que ela é

um campo da práxis social, [e] como tal deve satisfações à sua comunidade e à sociedade com a qual ela se compromete em termos de qualidade e responsabilidade, carregando todas as insuficiências, todos os inacabamentos e conflitos que se espera em qualquer prática humana. (MACEDO, 2009, p. 82).

Atenta-se para o fato de que esse lugar de “práxis social” se move constantemente em busca de ajustamentos para que os sujeitos consigam assegurar a sua existência. Por essa razão, o conflito é inerente e é o que, muitas vezes, determina o reconhecimento de diversos grupos de indivíduos. Conforme o contexto histórico e cultural, grande parte deles sobrevivem à margem e, para mudar tal situação, é necessário penetrar nos espaços tradicionalmente intocáveis e insensíveis à sua presença.

Assim foi a universidade por um longo período em relação à determinado segmentos sociais e como assinala Benevides e Pinheiro (2018, p. 172), “mais do que as atividades de ensino, pesquisa e extensão, próprias do fazer acadêmico das universidades públicas em geral”, nela foram inseridas, não de forma pacífica, “as bandeiras de luta de diversos segmentos sociais representantes das chamadas minorias sociais e étnicas”. Portanto, os documentos que

regem o intercâmbio acadêmico internacional, na proposta de cooperação sul-sul, precisam considerar esse cenário.

A Cooperação Solidária como discurso oficial: do governo à universidade

As relações de cooperação acadêmica, seja entre instituições do Norte ou do Sul global, estão sujeitas às alterações político-ideológicas. No Brasil não é diferente, considerando então a expansão do ensino superior a partir de uma mudança na esfera governamental e a influência de discursos orquestrados por órgãos internacionais.

O ensino superior, em muitos países do Sul, foi alvo de intervenção política, no sentido de produzir reforma e expansão, a partir dos anos 2000, de modo que a universidade pública se tornou um espaço para a projeção de um discurso contra-hegemônico, no sentido de combater o seu elitismo. No plano interno, esse discurso projetou uma universidade mais democrática, inclusiva e acessível aos diversos segmentos sociais, e externamente um instrumento de aproximação entre povos e nações que vivenciam as consequências da colonização e buscam superar suas adversidades sociais, políticas e econômicas, por meio do intercâmbio de conhecimento científico e cultural e da integração regional.

Esse processo de reestruturação é resultado de um contexto, no qual o discurso, oriundo tanto dos grupos historicamente excluídos como de uma ordem política internacional em transformação, produziram efeito, de modo que a proposta de uma cooperação "horizontal e solidária" se consolidou como discurso oficial. Como apontam Magalhães *et al* (2017), os discursos interferem na prática social, atuando por meio de uma produção, reprodução ou superação das desigualdades sociais e relações de dominação. Na perspectiva de Fairclough (1989), o discurso é sempre coletivo, uma vez que é resultado de uma conjuntura na qual estão envolvidas as instâncias de projeção de poder e a ideologia socialmente relacionadas. Nessas condições,

verificamos que o conceito de cooperação se tornou amplamente difundido não apenas nos discursos governamentais, como também em instituições de ensino superior, quando referenciadas como instrumentos estratégicos de operacionalização das relações exteriores.

Durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), a página oficial do Ministério das Relações Exteriores do Brasil apresentava três campos de atuação em que os investimentos em cooperação educacional impactam e exigiam uma agenda positiva por parte do Estado,

economicamente, a educação, ao relacionar-se diretamente à qualificação da mão-de-obra de um país, interfere no desenvolvimento econômico. No cenário de globalização, a habilidade de uma economia em atrair capitais, investimentos e tecnologias, inserindo-se de forma competitiva no mercado internacional, está condicionada ao nível educacional e à qualificação dos seus recursos humanos. A *cooperação* é uma modalidade de relacionamento que busca construir essas capacidades.

Politicamente, a *cooperação* educacional representa parte de uma agenda positiva da política externa, ao promover a aproximação entre os Estados por meio de seus nacionais. A visão do Brasil como um país que age com base em princípios de *solidariedade* e respeito favorece a formação de um pensamento positivo, tudo isso no âmbito da crescente *cooperação* entre países em desenvolvimento.

Culturalmente, a convivência, o aprendizado do idioma e a troca de experiências contribui para o estreitamento de laços entre as sociedades. Com isso, tem-se a formação de uma cultura de *integração*, de conhecimento mútuo das realidades de outros países, em meio a

uma forte significação humanista. Como resultado, aumenta-se a compreensão mútua e a tolerância. (BRASIL, [s.d.], *grifo nosso*).

Trata-se de um discurso construído no início do Governo Lula, não necessariamente a inserção de um novo termo no cenário político, mas a sua ressignificação, vinculado mais enfaticamente a uma ruptura com a estrutura de poder e destinada a afirmação de um novo padrão de relações internacionais inseridas de forma abrangente no contexto nacional. Em seu discurso de posse, no Congresso Nacional, o então presidente eleito apresentou a cooperação internacional como solução para um problema de grande repercussão na conjuntura política internacional:

Enfrentaremos os desafios da hora atual como o terrorismo e o crime organizado, valendo-nos da cooperação internacional e com base nos princípios do multilateralismo e do Direito Internacional. (Lula, 2003).

Esse posicionamento tensiona com a postura dos Estados Unidos que, na época, encampou a chamada guerra ao terror, invadindo nações e desrespeitando os tratados internacionais. A proposta de uma cooperação foi apresentada como alternativa à violência e à guerra e necessariamente como projeto para as relações internacionais, tornando-se então a ideologia vigente no Ministério das Relações Exteriores.

Ao publicizar a relevância de uma agenda positiva entre educação superior e relações de cooperação, considerando seus impactos econômicos, sociais e políticos, o MRE, como instituição de exercício de poder, provocou alterações nos discursos e práticas universitárias. Dentre as mais significativas estão a criação de duas universidades destinadas a promover integração regional, refazendo um histórico de relações que remetem não apenas a elementos

simbólicos como também à estrutura de formação da sociedade brasileira.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB foi idealizada com o propósito, dentre outros, de retomar o intercâmbio com o continente africano, visando superar as marcas da escravização dos povos negros, uma questão bastante complexa, uma vez que a temática resistência/abolição tem grande relevância simbólica, mas a sua efetivação não constitui um processo real. O que pode ser definido como consequência de séculos de escravização representa a sua continuidade, por vezes, dissimulada, mas em muitos casos bastante explícita, por meio do racismo, das relações de trabalho, da formação escolar, da orientação religiosa, dentre muitas outras áreas. A Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, por sua vez, se fundamenta numa proposta de contribuir para o aprofundamento das relações que já estavam em curso por meio do Mercosul, porém de uma forma mais abrangente. A partir de uma tríplice fronteira busca-se reconstruir laços históricos e culturais também marcados pelo processo de colonização.

A materialização desses projetos representa a adoção, por parte do Brasil, de uma política que se contrapõe ao poder hegemônico das grandes potências, mas que não é completamente nova no contexto das relações internacionais. Sob esse prisma, compreendemos que o discurso da cooperação entre povos e nações localizados à margem do poder central, difundido na Conferência de Bandung, em 1955, adotado pelas Nações Unidas e disseminado em diversas esferas nacionais e internacionais torna-se preponderante como resultado de um processo histórico, político e cultural, que apesar de marcar a fala de alguns indivíduos em pronunciamentos públicos, é uma construção coletiva. Oficialmente, se manifesta nas práticas sociais e, sobretudo, nos documentos, no sentido de expressar uma solidariedade internacional destinada a valorizar laços comuns. Assim, os Estatutos da Unila e da Unilab trazem como elemento constitutivo em seus objetivos o termo

“integração solidária” atrelado às especificidades da região em que elas atuam.

Considerações finais

A cooperação sul-sul, se analisada somente do ponto de vista que, tradicionalmente, vem sendo, não contemplará as suas multidimensionalidades, tornando seus estudos, possivelmente, desconexos de alguns dos seus princípios. Nessa perspectiva, se faz necessário “ampliar mais ainda as discussões epistemológicas, metodológicas, éticas, políticas, estéticas e culturais” (MACEDO, 2009, p. 84), o que propicia o desempenho do papel que é devido à ciência: atender às necessidades humanas.

A complexa esfera da natureza, da qual o homem faz parte, não cabe nas divisões propostas pelo positivismo, ainda que tenham a sua utilidade prática. O “vivido e o vivente” são sujeitos imprescindíveis a essa natureza, quando captada pela ciência, visto que o importante não é apenas o fenômeno em si, mas as implicações que ele é capaz de produzir na vida humana. A pesquisa acadêmica deve atentar para um compromisso ético e, portanto, deve ter responsabilidade em relação ao “efeito produzido sobre uma pessoa, um grupo, uma cultura”. (MACEDO, 2009, p. 86). Esse efeito não é necessariamente “justo” ou tem a função de solucionar problemas que solicitam uma resposta, no momento.

A cooperação sul-sul, diferentemente do que se pretende, ocorre num plano bastante desigual e, às vezes, apresenta características opostas aos seus princípios. Estas desigualdades, no geral, são analisadas somente do ponto de vista da economia, entretanto, embora se reconheça que as condições econômicas são determinantes para garantir posições, não são elas os aspectos mais relevantes da necessidade de cooperar. No contexto da educação superior, é possível distinguir algumas especificidades, que perpassam pela interferência do projeto de uma educação eurocentrada, que limitam o intercâmbio acadêmico, numa perspectiva bilateral e solidária entre os países do sul. Dessa forma, não é

apropriado acreditar numa cooperação pautada exclusivamente numa relação de troca imediata, seja ela material ou imaterial. Por outro lado, a cooperação, como resposta ao imperialismo internacional, não deve ficar apenas no discurso.

O Brasil apresenta como concretização da sua política de cooperação sul-sul a UNILA e a UNILAB, resultado da prática de um governo que adotou esse discurso. Com precedentes na política internacional, o discurso de relações solidárias adquire suas particularidades no Brasil, considerando problemas de ordem econômica, histórica e cultural, dentre estes o racismo e as novas e antigas formas de escravização.

Referências

AKE, Claude. Ciência social como imperialismo. *In*: Helen Lauer, Kofi Anyidoho (orgs). **O resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas**. Brasília: FUNAG, 2016.

BENEVIDES, Mario Henrique Castro; PINHEIRO, Carlos Henrique Lopes. Narrativas e Trajetórias: abordagens metodológicas a partir da Unilab. **Caderno CRH**, Salvador, v. 3, n. 82, p. 169-186, jan./abr. 2018.

BERGAMASCHI, Isaline; MOORE, Phoebe; TICKNER, Arlene B. (Org.). **South-South Cooperation Beyond the Myths: Rising Donors, New Aid Practices?** United Kingdom: Palgrave Macmillan. 2017.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores – MRE. **A Educação na Política Externa Brasileira**. [s.d.] Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEB.php>. Acesso em: 15 out. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga (PT), v.16, n. 2, pp. 221-236, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. (Language in social life stories). New York: Longman Publishing, 1989.

LEITE, Iara Costa. **Cooperação Sul-Sul: Conceito, História e Marcos**

Interpretativos. **Observador on-line**, v. 7, p. 1-41, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

ONU, **Escritório das Nações Unidas para a Cooperação Sul-Sul**. Disponível em: <https://www.unsouthsouth.org/>. Acesso em: 27 mar. 2021

PIMENTA, Carlos. **Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais: Manual**. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, 2013.

RONCALLO-DOW, Sergio. Entre la interdisciplinariedad, las epistemologías y los objetos. **Palabra Clave**. [S.l.], v. 16, n. 2, p. 276-281, jul. 2013. ISSN 2027-534X. Disponível em: <https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/3362> Acesso em: 02 dez. 2020.

UNICEF, **Cooperação Sul-Sul: Parcerias globais para assegurar os direitos de cada criança e cada adolescente em todo o mundo**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/cooperacao-sul-sul>. Acesso em: 09 jun. 2022.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Estatuto**. Dezembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Estatuto**. Março de 2021.

ETNOLINGÜÍSTICA INDÍGENA: A CLASSIFICAÇÃO DA LÍNGUA DO POVO XOKÓ

*Valdivino José de Lima Neto**
*Ticiane Rodrigues Nunes***

Introdução

As línguas indígenas são um objeto de estudo ainda pouco explorado no âmbito dos estudos linguísticos, principalmente no que diz respeito à questão etnolinguística. Desse modo, dedicamo-nos, nesta pesquisa, ao debate sobre a língua do povo Xokó, uma das diversas etnias denominadas como Tapuia, no nordeste brasileiro, que apresenta um hiato em um ambiente dominado pelos troncos etnolinguísticos das famílias Kariri e Tarariú.

Ao longo da história colonial, o povo Xokó foi localizado no entorno do Rio São Francisco e teve sua presença marcante nas terras do atual Sergipe, ao sul do Ceará, como bem postula Dantas (1997):

Grafados sob diferentes formas – Shocó,
Xocó, Chocó, Choco., Ciocó, Ceocose –
surgem quase sempre associados a

* Mestrando do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras – MIHL/UECE, Campus Quixadá, bolsista CAPES. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9067071115102291>. E-mail: valdivino.neto@aluno.uece.br

** Doutora em Linguística Aplicada – UECE, Professora visitante do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras – MIHL/UECE, Campus Quixadá. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8095358716011211>. E-mail: ticianer.nunes@uece.br

espaços missionários. Há registro de Xokó em tempos passados, num espaço geográfico que vai de Sergipe ao sul do Ceará. Entre os séculos XVII e XVIII sua presença é indicada ora na margem esquerda, ora na margem direita do Rio São Francisco, em terras que hoje integram os estados de Pernambuco, Alagoas e Sergipe. Há referências a Ciocó em Pacatuba, missão fundada pelos capuchinhos no final do século XVII, e mais tarde já no século XIX, grafados como Ceocose, sua presença no território sergipano vai ser registrada em São Pedro do Porto da Folha, também uma antiga missão dos capuchinhos. São do início do século XIX notícias de que grupos de índios denominados de Shocó viviam errantes nos sertões de Pernambuco e sul do Ceará. Teriam fugido de missões e embora relutassem em viver aldeados terminaram sendo mais uma vez recolhidos a espaços missionários. (DANTAS, 1997, p. 12).

A partir do relato de Dantas (1997), observamos que o povo Xokó sofreu expulsões de suas terras ancestrais, foram aldeados, tornando-se um gargalo o seu pertencimento a esse espaço, fatores observáveis por meio das divergências entre as diversas classificações atribuídas e diante das adversidades, do genocídio e do etnocídio, ao qual resistiram, ao longo do tempo e da história.

A esse respeito, Studart Filho (1965) postula que:

Pelas extremas meridionais do Ceará erravam os *Pimpões* ou *Pipipãos* que, em 1802, tiveram o seu aldeamento no lugar Jacaré, sertão da Serra Negra, sendo seu primeiro missionário Frei Vidal Frescarolo, frade Capuchinho; os *Xocós* e os *Umãos*, *Hurmons* ou *Huamães*, vindos ambos do

Sul no declinar do período colonial. Moradores no território do atual Estado de Alagoas e falando língua geral, os Xocós, já em 1746, eram domésticos e tinham sua missão no lugar Pão de Açúcar, distrito da Vila de Penedo. Criada sob a invocação de N. S. da Conceição, a aldeia desses caboclos era, em 1749, dirigida por sacerdotes do hábito de S. Pedro (...) Em 1802, viviam, segundo informações deixadas por Frei Vidal de Frascarolo, alguns Xocós, nas cabeceiras do Piancó. Terra Nova e travessias dos Cariris-Novos. Estes eram, porém, "gentios bravos" e só seriam pacificados no ano seguinte, 1803, pelo próprio Frei Vidal, que os aldeou no Olho d'Água da Gameleira, Freguesia de Cabrobó, com os *Voues* e os *Umãos* que aí haviam sido localizados no correr de 1801. pelo mesmo missionário. Para chamá-los à razão serviu-se Frei Vidal dos Pipipões como embaixadores, fato de que deu conta ao Bispo de Pernambuco, D. José Joaquim de Azevedo Coutinho, por carta datada de 10 de janeiro de 1804. (STUDART FILHO, 1965, p. 153-154).

Ao marcar, em sua descrição, a presença de alguns povos indígenas no nordeste do século XVIII e meados do século XIX, Studart Filho (1965) contextualiza a presença do povo Xokó e o seu território, observando o processo de aldeamento pelo qual passou esse povo no período colonial. É válido ressaltar o modo como o autor denomina o povo Xokó – *gentios bravos* –, o que denota a presença veemente da dominação, durante a catequização dos povos nativos.

O povo Xokó, atualmente, vive em uma Terra Indígena integrada pela Ilha de São Pedro, localizada no Rio São Francisco, e na Caiçara, uma área de terra na margem do mesmo rio, localizado no município de Porto da Folha – Sergipe. Outro grupo passou a se denominar Xokó Kuará e

reside nas áreas urbanas em Aracaju, Maceió e Porto da Folha, nos estados de Sergipe e Alagoas. Estes tiveram o retorno à Terra Indígena negado por seus parentes. Em 2021, foi também localizada, em Milagres, no Ceará, uma família remanescente do povo Xokó, que habitava o aldeamento da Cachorra Morta.

É nesse debate entre as resistências históricas, culturais e linguísticas que a interdisciplinaridade ocupa lugar de diálogos e tensões. De acordo com Moita Lopes (2013), é por meio dessas tensões que observamos o modo como as relações histórico-culturais se revelam por meio dos jogos de linguagem e das agências sociais nos espaços antes e agora ocupados pelas vozes do sul, aqui representadas pelo povo Xokó. É nesses vestígios linguísticos que buscamos uma identidade da língua Xokó, já que de sua língua ancestral encontramos apenas registros de poucas palavras espalhadas em algumas publicações, que analisamos neste trabalho.

As documentações acessadas recorrentemente declaram que os Xokós no Ceará foram aldeados em lugar denominado Serra da Cachorra Morta, no Termo de Milagres, outrora, aparecem também em Jardim: “O botânico inglês George Gardner que atravessou o Ceará de 1838 a 1839, conheceu os Humons que, reduzidos a uns 80 indivíduos, demoravam 7 léguas ao SO do Jardim e os Xocós que habitavam a 13 léguas ao S. daquela villa”. (STUDART FILHO, 1931, p. 99). Contudo, a localização exata da referida Serra da Cachorra Morta é até hoje um mistério da historiografia cearense, o que se coloca também como um complicador para a compreensão do espaço ocupado por essa etnia e, conseqüentemente, para a sua classificação etnolinguística.

De fato, a permanência dos Xokós em território cearense não foi passageira e pode ser evidenciada por meio dos relatos ao longo da história, como podemos ver no estudo de Studart Filho (1965):

Em 1860, existiam ainda, no termo de Milagres uns trinta ou quarenta índios

pertencentes à tribo dos Xocós. Conforme refere Thêberge em carta a João Brígido, datando daquela época e publicada na "Gazeta de Notícias", de 15 de janeiro de 1930, habitavam êles a Serra de Cachorra Morta e se achavam sob a proteção de um indivíduo chamado Manuel José. (STUDART FILHO, 1965, p. 157).

Sobre a localização desse aldeamento Xokó em terras cearenses, Mons. Raimundo Augusto, em texto intitulado *Fundador da Umburana e Coordenador dos Índios*, revela a seguinte localização e data: Crato, outubro de 1986. No referido local, encontramos uma localização precisa do aldeamento onde atualmente se encontra o Anauá, distrito de Mauriti, Ceará, como podemos observar a seguir:

Manuel Furtado Leite casado que foi com uma neta de Gregório, ocupou, mais tarde, o cargo idêntico. Mas em condições outras. Já que eram índios domesticados e estabelecido em aldeia na Serra da Cachorra Morta ou Espírito Santo sobre que se assenta hoje a aprazível Vila de Anauá. (AUGUSTO, 1986, p. 179).

É por meio desses achados, que esta pesquisa contribuirá com a historiografia dos povos indígenas do nordeste brasileiro, pois objetivamos analisar o tronco etnolinguístico ao qual pertencem o povo Xokó, partindo do exame das listas de vocábulos de sua língua disponível nos trabalhos de Pompeu Sobrinho (1958), Loukotka (1963) e Loukotka (1968), diante de um cenário em que existe uma grande divergência quanto à classificação etnolinguística do povo Xokó.

Para este trabalho, utilizamos uma abordagem interdisciplinar entre as áreas da Etnologia, da História e da Linguística, problematizando as lacunas existentes quanto à classificação étnica desse povo, que, como a maioria das

etnias dessa região, passou e passa por um processo de etnocídio linguístico.

Nesta pesquisa, utilizamos didaticamente o método da etnografia de arquivos, para a escolha dos materiais a serem analisados e dos conteúdos com os quais dialogamos, pois, como bem postula Frehse (2005):

O que implica, num primeiro momento, definir algumas peculiaridades que envolvem a investigação quando o arquivo é o campo, cenário físico amplo e diversificado onde podem ser buscados os objetos de reflexão do antropólogo. Veremos que se trata de um campo bem específico, que nutre muitas diferenças, mas também possui algumas importantes semelhanças, com a noção de em seu sentido clássico na antropologia: a de um cenário físico no qual o antropólogo realiza, frente a frente com os sujeitos que estuda a observação participante das práticas culturais cujos significados lhe interessa apreender. (FREHSE, 2005, p. 132).

Desse modo, os arquivos são aqui nosso campo de investigação, explorados também por meio do método comparativo para confrontar os dados, os vocábulos da língua do povo Xokó com as demais línguas indígenas do Nordeste brasileiro, priorizando as línguas já classificadas, como é demonstrado mais adiante no Quadro 1.

Nesse sentido, o exercício de comparar as línguas é também uma maneira de “[...] recuperar o máximo possível da língua ancestral (a protolíngua) por uma comparação das línguas descendentes e para identificar quais mudanças ocorreram nas diversas línguas que se desenvolveram da protolíngua”. (CAMPBELL, 1999, p. 1). Assim, conforme Campbell (1999), o método comparativo é uma abordagem que, por meio da

confrontação de dados, fornece ao pesquisador a capacidade de reconstruir o sistema linguístico prototípico.

Primeiramente, apresentamos para o leitor quem é o povo Xokó, onde foram contatados, os aldeamentos, as diversas classificações atribuídas a esse povo, onde se encontram atualmente, e a análise da língua Xokó. Em seguida, partimos para a análise comparativa da língua Xokó com as línguas Gerais, Karib, Kariri e Xukuru por meio de fichas e quadros comparativos.

Resultados e discussões

A classificação etnolinguística do povo Xokó tem gerado divergências entre etnólogos, historiadores e outros profissionais da área. É associada a diversos troncos linguísticos, dentre os quais os Karibe, os Kariri, os Tarairiú Tupi e outros povos isolados. Como podemos observar no Quadro 1:

QUADRO 1 – Quadro Etnológico Povo Xokó

Pesquisador	Ano	Grafia	Classificação
Estevão Pinto	1935	Chocós	Cariri
Loukotka	1968	Chocó	Karib
Niemuendaju	2017 [1944]	Xocó	Língua Isolada
Pompeu Sobrinho	1939	Xocó	Xukuru - Tarairiú
Studart	1926	Xocós	Cariry
Studart Filho	1965	Xocó	Língua Geral
Théberge	1969 [1884]	Chocós	Tupi

Fonte: Elaborado pelos autores.

Fazendo uma análise das informações apresentadas no quadro sintetizador das classificações e sobre a língua, podemos observar que Studart (1926) considera que todos os povos do Ceará pertencem apenas a dois troncos etnolinguísticos. Ou seja, Tupy-Guarany e Cariry, quando o povo é do tronco Tupi, o estudioso sinaliza o pertencimento, o que nos leva a entender que os demais são considerados pelo autor como do tronco Kariri, caso do povo Xokó.

Studart Filho (1965), por sua vez, discorda da classificação de Pompeu Sobrinho (1939), que afirma serem

os Xokós os mesmos Xukurús do tronco Tarairiú, e afirma serem eles falantes da Língua Geral. Vale ressaltar que Studart Filho (1965) não dá detalhes se os Xokós são do tronco Tupi ou se a língua falada é uma apropriação. Esse fato corrobora o posicionamento de Themberge (1969 [1884]), que os considera pertencentes ao tronco Tupi. Já no mapa classificatório de Loukotka (1968), os Xokós vêm como pertencentes ao tronco Karibe, porém sendo de uma língua isolada, ou seja, não integram as demais famílias linguísticas do tronco Karibe.

O nordeste brasileiro tem uma grande diversidade etnolinguística entre os povos. Por mais que este ambiente seja dominado no campo linguístico por povos dos troncos linguísticos Kariri, Tarairiú e do letê, a língua do povo Fulni-ô no sertão, nas áreas ribeirinhas, no litoral e em outros territórios ocupados pelos povos de origem Tupi, tem-se povos cujas classificações se divergem quanto aos povos já mencionados e restam vocábulos que podem ser úteis para uma análise comparativa com as línguas locais. Essa conclusão pode nos fornecer dados para uma classificação étnica ou amenizar as lacunas existentes.

O povo Xokó é um desses casos que vem provocando divergências nas classificações, como já demonstrado anteriormente vem sendo classificado como pertencente ao tronco Karibe, Kariri, Tarairiú, Tupi, ou como povo falante de uma língua isolada.

A partir dessas observações, compomos o *corpus* desta pesquisa com palavras da língua Xokó presentes em três listas de palavras. Constituem nossos dados de análise:

- Quatro palavras do vocabulário número 5, nas páginas 13 e 14, do Boletim Antropológico intitulado *Línguas tapuias desconhecidas do Nordeste*, de Pompeu Sobrinho (1958);
- Vinte e duas palavras que integram o quadro comparativo na página 14 do *Documents et vocabulaires inédits de langues et de dialectes Sud-Américains*, de Loukotka (1963);

- E uma palavra isolada da língua que integra o quadro comparativo, na página 88, do *Classification of South American indian languages*, de Loukotka (1968).

QUADRO 2 – “Palavras da Língua Chocó, colhidas em Colégio, Alagoas”

Fogo	Atsá/tsá
Água	Taká
Cachimbo	Pupú (dizem que chamavam também, Masapuãmba)
Homem	Mäjikêô

Fonte: (POMPEU SOBRINHO, 1958, p.13-14).

QUADRO 3 – *Documents et vocabulaires inédits de langues et de dialectes Sud-Américains*, de Čestmír Loukotka (1963)

	<i>Kariri de Mirandela</i>	<i>Šokó</i>	<i>Kariri</i>
arc	-	<i>sabue</i>	<i>useridze</i>
chien	<i>gazoru</i>	<i>bašiu</i>	<i>hamo buku</i>
dent	<i>erikofomuki</i>	<i>tul'uso</i>	<i>dza</i>
eau	-	<i>krananan</i>	<i>dzú</i>
étoile	<i>detikimen</i>	<i>inkó</i>	<i>bati</i>
femme	-	<i>áspikiá</i>	<i>tetsi</i>
feu	-	<i>atika</i>	<i>yuú</i>
flèche	-	<i>ikrô</i>	<i>ubuiku</i>
grand	-	<i>akómá</i>	<i>yai</i>
hache	-	<i>ikrā</i>	<i>tsokupi</i>
homme	-	<i>pikuá</i>	<i>klo</i>
langue	<i>buniki</i>	<i>avēl'a</i>	<i>nunû</i>
lune	<i>boa</i>	<i>kra-uáve</i>	<i>kayaku</i>
main	<i>kifi</i>	<i>krasiá</i>	<i>amísa</i>
maison	-	<i>gandil'á</i>	<i>ára</i>
œil	-	<i>tul'usô</i>	<i>pó</i>
petit	-	<i>kinefá</i>	<i>pi</i>
pied	-	<i>vēsiré</i>	<i>bui</i>
soleil	<i>bozofoší</i>	<i>kra-šulo</i>	<i>ukie</i>
tabac	<i>boze</i>	<i>bazí</i>	<i>badze</i>
terre	-	<i>atisere</i>	<i>rada</i>
tête	-	<i>tipia</i>	<i>tsambú</i>

Fonte: (LOUKOTKA ,1963, p. 14.)

QUADRO 4 – Classification of South American indian languages, de Čestmír Loukotka (1968)

ISOLATED LANGUAGES						
ENGLISH	KATEMBI	TUSHÁ	PANKARURÚ	XOCÓ	UMÁN	NATÚ
tooth	eri-kofomuki	takaí	-	-	-	tul'uso:
ear	eri-ntuka	kramake:	-	-	-	-
sun	bozofoshi	enke:	panyé	-	karí	kra-shulo:
moon	boa	zyerôme:ke:	-	-	t'upañé	kra-uáve
earth	-	zyerintin	zyobazyí	-	-	atise:re:
man	-	zyunkurun	porkiá	mazyike:o:	porkia	pikua:
tobacco	boze	-	azyó	-	kuprio:	barí

Fonte: (LOUKOTKA, 1968, p.88)

Observando os quadros, percebemos que os autores realizam uma análise comparativa com línguas dos troncos denominados Tapuia, com exceção de Pompeu Sobrinho (1958, ver: Quadro 2), que compara a língua Xokó apenas com a língua portuguesa. No Quadro 3, temos um trabalho em língua francesa, que compara o vocábulo Xokó com dois dialetos da família Kariri: o dialeto Kariri de Mirandela e o dialeto Kariri Kipeá (Quipeá). Já no Quadro 4, temos um trabalho em língua inglesa, que compara as línguas dos povos vizinhos Katembri, Tuxá, Pankararu, Umã e Natú. Porém, nos quadros aqui expostos, não se faz comparação com os troncos Karib, Tarairiú (Língua Xukuru) e Tupi.

A partir das comparações feitas pelos autores, Observamos nas listas de vocábulos da língua Xokó algumas divergências, conforme anuncia o Quadro 5:

QUADRO 5 – Divergências dos vocábulos Xokó

	Pompeu Sobrinho (1958)	Loukotka (1963)	Loukotka (1968)
Água	Taká	Krananan	
Cachimbo	Pupú / Massapuãba		
Fogo	Atsá / Tsá		
Homem	Mãjikêô	Pikuá	Mazyike:o:

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisarmos o Quadro 5, verificamos que as divergências acontecem nos níveis inter e intralingua, pois

assim como *homem* aparece com representações distintas nas três fontes pesquisadas, há divergências nas representações dos vocábulos *cachimbo* e *fogo*, registrados respectivamente como *Pupú / Massapuãba* e *Atsá / Tsá*.

É nesse cenário de incongruências e semelhanças que pautamos nossa discussão, observando e problematizando os registros lexicais da língua Xokó, agora em paralelo com outras línguas indígenas. Vejamos:

QUADRO 6 – Semelhanças de vocábulos Xokó com Kariri de Mirandela, Kariri, Katembri e Natu

Português	Xokó	Kariri de Mirandela	Kariri	Katembri	Natu
Tabaco	bazí	baze	badze	boze	bazé / barí

Fonte: Elaborado pelos autores.

Diante do exposto, observamos no Quadro, 6 a representação do vocábulo da língua Xokó *bazí*(*tabaco*), que se assemelha ao vocábulo *baze* da língua Kariri de Mirandela, *boze* na língua Katembri, bem como a *bazéda* língua Natu e *badzeda* língua Kariri. Para essa semelhança levantamos duas hipóteses:

- Empréstimo linguístico: A esse respeito, Farias (2011, p. 161) postula que “[...] o empréstimo linguístico acompanha a história da língua e, ao contrário do que possa parecer, ele é antes de tudo uma rica fonte de atualização lexical”. Ou seja, temos um indício de línguas em contato, que, por meio dessa interação, forneceram uma a outra elementos para enriquecer suas práticas linguísticas.
- Mesmo tronco linguístico: Nesse caso, Rodrigues (1986) sinaliza a existência de famílias e troncos linguísticos indígenas no Brasil. Assim, o autor defende a premissa de que as famílias linguísticas dão origem aos troncos, que, por sua vez, suscitam a existência das línguas, cada uma com as suas

particularidades, mas com um alto grau de semelhança, posto que possuem a mesma origem, pertencem do mesmo repertório etimológico. Desse modo, a presença de estruturas/aspectos iguais e/ou semelhantes é uma característica que, para Rodrigues (1986), referenda as origens de cada língua.

Contudo, pela escassez de registros e usuários, é pouco provável que constatamos qual língua empresta e quais línguas tomam por empréstimo, o que fortalece a hipótese dessas línguas pertencerem ao mesmo tronco linguístico.

No Quadro 7, vejamos outros casos de semelhança entre as línguas Xokó e Natu.

QUADRO 7 – Semelhanças de vocábulos Xokó e Natu

Português	Xokó	Natu
Tabaco	Bazí	Bazé / Barí
Sol	Kra-šulo	Kra-shulo
Lua	Kra-uáve	Kra-uáve
Dente	Tul'uso	Tul'uso
Terra	Atisere	Atise:re:
Homem	Pikuá	Pikuá
Estrela	Inkó	Iroinkó
Água	Krananan	Kraunã

Fonte: Elaborado pelos autores.

No Quadro 7, analisamos a relação entre as línguas Xokó e Natu em separado e constatamos um alto grau de semelhança entre essas palavras. Sendo assim, observamos a presença de três palavras idênticas –*Kra-uáve*, *Tul'usoePikuá* – e três de grafia semelhante –*Atise:re:*, *Barí* e *Kra-shulo*. Em virtude dessa relação da língua Xokó com a língua Natu, analisamos o vocabulário da língua Natu, de Pompeu Sobrinho (1958), e encontramos mais três vocábulos semelhantes –*Bazé*, *Iroinkó* e *Kraunã* –, o que demonstra a afinidade entre ambas as línguas, como podemos constatar no Quadro 8:

QUADRO 8 – “Palavras colhidas de caboclos ‘Natu’, em Colégio Alagoas.”

Estrêla	Iroinkó
Fogo	Shakishá
Água	Kraunã
Rio S. Francisco	Opára
Cachimbo	Katuká
Cachimbo Cerimonial	Kuzipé
Maracá	Shishiá
Dinheiro	Meré
Mulher	Pikwá
Gente estranha	Zitók (dizem que chamam também, Kôbê)
Boi	Krazó
Ovelha	Sêprun
Jacaré	Gozê
Jaboti	Kati
Mandioca	Grogó
Feijão	Ma / tsaká
Tabaco, fumo	Bazé

Fonte: (POMPEU SOBRINHO, 1958, p. 13).

É importante ressaltar que os quadros analisados não dialogam com a língua do Xukuru, dos troncos Tarairiú e Tupi, famílias linguísticas nas quais o povo Xokó é classificado. Em virtude disso, desenvolvemos um quadro comparativo, em que utilizamos o vocabulário colhido por Curt Nimuendajú, que também constam no Boletim Antropológico de Pompeu Sobrinho (1958), e o vocabulário Xukuru colhido na Serra do Urubá por Meader (1978) e Lapenda (1962), para comparar com a língua dos Xukuru do tronco linguístico Tarairiú. E para a língua Tupi utilizamos o *Pequeno dicionário Tupi – português*, de Barbosa (1951). Vejamos o Quadro 9:

QUADRO 9 – Comparativo Xokó, Xukuru e Tupi

Português	Xokó	Xukuru	Tupi
Arco	Sabue	Fřeša	Jüyrapara
Cachimbo	Pupú / Massapuãba	Makringó, / Xanduré	Petymhuaha
Cão	Bašiú	Jabrêgo / Taispu/U	Aguará
Dente	Tul'uso		Áia/ Anha
Água	Krananan / Taká	Teu/ Křikiše	Amandy
Estrela	Inkó		Jassytatá
Mulher	Áspikidá	Moéla	Cunhã
Incêndio	Atika		Atã
Fogo	Atsá/ Tsá	Intôa / Kiya	Atá
Seta	Ikrō	Bεštε	
Grande	Akómá		Ussu
Carne	Ikrā	Inxa	Oó
Homem	Pikuá / Mājikêô / Mazyike:o:	Xeprúme	Abá
Língua	Avēl'a	Izarágo	Apecü
Lua	Kra-uáve	Klarihmon / KřlaRmo	Jassy
Mão	Krasiá		Mbó
Casa	Grand'á	Sek / Xako	Oca
Olho	Tul'usō	Pigó / Aloži / Lōže/ε	Essá
Pequena	Kinefá	Křeo / Akrugó	Miri
Pé	Vēsirê	Poyá	
Sol	Kra- šulo	A:domε / Murasi	Cuara
Tabaco	Bazí	Maže	Petyma
Terra	Atisere	Lemolahgo, Kraxixi / Limulagu	Etama
Cabeça	Tipia	Kreká	Acanga

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observando o Quadro 9, comparamos os vocábulos da língua Xokó com os das línguas Xukuru e Tupi, percebemos que há uma ausência de compatibilidade etimológica entre os vocábulos comparados, assim como com as demais línguas até aqui confrontadas.

Quanto à comparação com a língua do tronco Karib, Loukotka (1968) insere em sua classificação o Xokó

neste tronco, porém quanto à inclusão da língua em uma das famílias linguística do tronco Karib, o autor a coloca como Língua isolada.

Em diálogo com as análises de Loukotka (1968), percebemos que a língua Xokó aqui analisada se relaciona com a língua Natu, sendo assim, essas línguas foram classificadas pelo autor como do tronco Karib, mas isoladas das demais famílias. Faz-se oportuno relatar também que dentre os povos representados na Imagem 3, os Katembri, os Pankararu e os Umã são classificados como incluídos no tronco Karib, com exceção dos Tuxá (Tushá), que não são classificados.

Partindo da análise dos vocábulos da língua Xokó e da língua Natu que ambas compartilham, conseguimos extrair dezenove grafemas correspondentes às consoantes – *b, d, f, g, j, k, l, l', m, n, p, r, s, š, t, ts, v, y, z* – e dezessete correspondem às vogais – *a, á, ā, ã, e, ē, ê, e:, í, í, o, ó, õ, o: , ô, u, ú.*

Vale ressaltar que as correspondências grafemáticas das representações fônicas observadas nas análises têm como base o sistema fonológico da língua portuguesa do Brasil, posto que é o sistema fonológico de nossa língua materna e também estratégia utilizada por muito inúmeros estudiosos das línguas nativas de tradição não escrita para descrevê-las e representá-las.

Observando as palavras *Mājikêô* e *Mazyike:o:* que em português significam *homem*, podemos destacar o seguinte par de variantes *j* e *y*, que se tratam de grafemas e alofones de uma mesma palavra. O que nos leva a aceitar o grafema *dj* para *j* e *y*, sendo estes grafemas nas línguas indígenas correspondentes à pronúncia do fonema [dʒ], quando esses grafemas se apresentam em contexto de consoante. Contudo, é preciso relatar ainda que, em muitas línguas indígenas, os grafemas *j* ou *y* também são concebidos com vogais, correspondendo ao fonema [i], como em *kanatcje Potyguara*.

Outro ponto a ser considerado é a aceitação do grafema *x* como variante do grafema *š*, observado na análise da grafia de *Šokó*, *Shokó* e, nos dias atuais, *Xokó*. Já para o

grafema *l'*, que aparece nos vocábulos *Tul'uso*, *Avēl'a*, *Grandl'á* e *Tul'usō*, ou seja, o grafema *l* seguindo de apóstrofe (*'*), é pronunciado como o fonema [λ]. O grafema *z*, por sua vez, compõe estas análises em virtude de aparecer na língua Xokó e na língua Natú, principalmente nas palavras que se assemelham entre as duas línguas.

Dando continuidade às análises, nas palavras *Mājikêô* e *Mazyike:o:*, consideramos os grafemas *ê* e *ô* para os fonemas [e] e [o] da primeira palavra, e na segunda palavra consideramos respectivamente os grafemas *e:* e *o:* e seus respectivos grafemas como alongados a partir da presença do grafema dois pontos (:).

Nas vogais da língua Xokó, destacamos a presença dos seguintes acentos tônicos:

- Agudo (*'*) nos fonemas [a], [i], [o] e [u], gerando os grafemas *á*, *í*, *ó* e *ú*;
- Circunflexo (*^*) nos fonemas [e] e [o], constituindo os grafemas *ê* e *ô*;
- Mácron (*ˉ*) nos fonemas [a:], [e:] e [o:], resultando nos grafemas *ā*, *ē* e *ō*;
- Til (*-*) na nasalização do fonema [a], constituindo o grafema *ã*.

Por fim, depois de desenvolvidas as análises dos vocábulos, as confrontação com outras línguas e as ponderações, chegamos ao denominador de um alfabeto composto por de vinte e três grafema para a língua do Povo Xokó, sendo, dezoito consoantes – *b, d, dj, f, g, k, l, lh, m, n, p, r, s, t, ts, v, x, z* – e cinco vogais – *a, e, í, o, u*.

Considerações finais

Depois de analisarmos, confrontarmos o *corpus* com as diversas línguas indígenas de troncos etnolinguísticos distintos, dentre os quais o povo Xokó vem sendo classificado, chegamos à conclusão de que a língua Xokó compartilha uma mesma origem com a língua Natú. Portanto, consideramos

que se trata de uma família linguística ainda não devidamente estudada.

Nessa esteira, ponderamos que a classificação proposta por Loukotka (1968) para a língua Xokó como pertencente ao tronco Karib é uma possibilidade que vai ao encontro da hipótese de *mesmo tronco linguístico*, lançada por Rodrigues (1986), quando defende uma classificação das famílias e dos troncos etnolinguísticos dos indígenas brasileiros. Contudo, aventuramo-nos a levantar a hipótese de que este povo falava uma língua desconhecida de suas gerações contemporâneas e estudada até o momento, mesmo de forma fragmentada, por meio de coletas etnográficas que privilegiavam os registros lexicais.

Desse modo, a existência de um tronco etnolinguístico regional pode ser percebida por meio das comparações lexicais, morfológicas, ortográficas e fonético-fonológicas entre a língua Xokó e outras línguas indígenas do nordeste brasileiro, diante de um cenário de tantas línguas isoladas, nesta região.

Esta pesquisa não se conclui aqui, e novas informações ainda serão levantadas, o que proporcionará uma melhor interpretação quanto à classificação etnolinguística dos povos indígenas nordestinos, contribuindo para sanar as lacunas historiográficas existentes. Sendo assim, faz-se necessário relatar que, em virtude da falta de dados linguísticos e culturais, diversos povos foram e são classificados como pertencentes às famílias linguísticas de maior propagação no Nordeste, o que corrobora com o processo de etnocídio da diversidade etnolinguística dessa região e acende a necessidade de novas pesquisas que se debrucem sobre essa temática, a fim de reconfigurar essas classificações e suscitar novas discussões.

Portanto, faz-se necessário pesquisas mais aprofundadas a respeito das línguas dos povos do Nordeste, pesquisas que envolvam investigações de âmbito etnográfico e se relacionem com as informações existentes.

Referências

AUGUSTO, Raimundo. Fundador da Umburana e coordenador dos índios. **Famílias Cearenses**. Crato, out. 1986. p. 177-180. Disponível em: <https://www.familiascearenses.com.br/2-uncategorised/136-HYPERLINK> "https://www.familiascearenses.com.br/2-uncategorised/136-memoria-real-e-afetiva-de-mauriti-terceira-e-ultima-parte"memoria-real-e-afetiva-de-mauriti-terceira-e-ultima-parte. Acesso em: 16 out. 2021.

BARBOSA, Antônio Lemos. **Pequeno vocabulário tupi-português**. Rio de Janeiro: São José, 1951. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Abarbosa-1951-pequeno/barbosa_1951_tupi-portugues.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

CAMPBELL, Lyle. O método comparativo e a reconstrução linguística. *In*: CAMPBELL, Lyle. **Historical Linguistics: an Introduction**. Cambridge. MASS: MIT Press, 1999. p. 108-162.

DANTAS, B. G. **Xocó**: grupo indígena de Sergipe. Aracaju: Governo do Estado de Sergipe, 1997. p. 44.

FARIAS, Emília Maria Peixoto. Empréstimos linguísticos: o debate continua. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 30, n.1/4, p. 159-163, 2010/2011.

FREHRE, Fraya. Os informantes que jornais e fotografias revelam: para uma etnografia da civilidade nas ruas do passado. **Revista Estudos históricos**, Rio de Janeiro, n. 36, p.131-136, jul./dez. 2005.

LAPENDA, Geraldo Calábria. O dialecto Xucuru. **Doxa**(Revista Oficial do Departamento de Cultura do Diretório Acadêmico da Faculdade de Filosofia de Pernambuco da Universidade do Recife), ano X, n. 10, p. 11-23, 1962.

LOUKOTKA, Čestmír. Documents et vocabulaires inédits de langues et de dialectes Sud-Américains. **Journal de la Société des Américanistes**, Nanterre, Tome 52, p.7-60, 1963.

_____. **Classification of South American Indian Languages**. Los Angeles: Latin American Center University of California UCLA, 1968. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aloukotka-1968->

classification/Loukotka_1968_ClassSAIndLang_001_278.pdf.

Acesso em: 12 set. 2021.

MEADER, Robert. **Índios do Nordeste: Levantamento sobre os remanescentes tribais do nordeste brasileiro**. Brasília: SummealInstitute of Linguistics, 1978.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes**. 2. ed. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017.

PINTO, Estevão. **Os Indígenas do Nordeste**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/126/1/44%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf> . Acesso em: 16 out. 2021.

POMPEU SOBRINHO, Thomaz. Tapuias do Nordeste. **Revista do Instituto Histórico do Ceará**, Fortaleza, tomos LIII, p. 221-235, 1939.

_____. **Boletim de Antropologia**: Línguas tapuias desconhecidas do Nordeste - alguns vocabulários inéditos. Fortaleza, a. 2, v. 1, p. 3-20, dez.1958. Disponível em:http://etnolingustica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Apompeu-1958-desconhecidas/Pompeu_1958_LinguasTapuiasDesconhecidasNE_BA2n1.pdf Acesso em: 16 out. 2021.

RODRIGUES, AryonDall'Igna. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

STUDART, Carlos Pereira. As tribos indígenas do Ceará. **Revista do Instituto Histórico do Ceará**, Fortaleza, tomos XL, p. 29-54, 1926.

STUDART FILHO, Carlos. Notas históricas sobre os indígenas cearenses. **Revista do Instituto Histórico do Ceará**, Fortaleza, tomos XLV, p. 53-103, 1931.

_____. **Os Aborígenes do Ceará**. Fortaleza: Editora do Instituto do Ceará, 1965. Disponível em:http://etnolingustica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Astudart-1965-aborigines/Studart_1965_AboriginesDoCeara.pdfAcesso: em: 12 set. 2021.

THÉBERGE, Pedro. Esbôço histórico sobre a província do Ceará: Capítulo I – dos índios que habitavam o Ceará; seus usos e costumes. **Revista do Instituto Histórico do Ceará**, Fortaleza, tomos LXXXIII, p. 76-87, 1969 Disponível em:<https://www.institutodoceara.org.br/revista/Rev-apresentacao/RevPorAno/1969/1969-EsbocoHistoricoProvinciadoCeara.pdf> Acesso em: 16 out. 2021.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS), NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: A PROPOSTA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB-CE

*Vanusa Pereira Tavares**
*Ivan Maia de Mello***

Introdução

O presente trabalho objetiva analisar a práxis proposta pelo curso de Pedagogia para formação de uma educação antirracista. A formação de professores se tornou um assunto de constante debate no âmbito da educação, no Brasil e no mundo todo, como integrante indispensável no processo formativo contínuo, ao longo da vida docente, principalmente depois da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 encaminhar essa formação continuada totalmente para o ensino superior, servindo como uma política de apoio aos cursos que passaram a fazer essa formação. Contudo, a necessidade de estudos para qualidade da formação docente no Brasil já vem sendo, há algum tempo, posto em destaque por estudiosos/as da área, de acordo com Prada, Vieira e Longarez (2009, p. 01):

Inúmeros profissionais da área de ciências humanas e especificamente sociólogos, filósofos, psicólogos, historiadores, antropólogos, administradores, políticos,

* Bacharel em Humanidades. Pedagogia. Mestranda em Humanidades-MIH-UNILAB (CE). e-mail:vanusa.tavares2018@hotmail.com

** Doutor em Educação (UFBA), Professor da UFBA no IHAC e no PPGDC (Multi-institucional). Professor do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB. Coordenador do Grupo CiPES de pesquisa e extensão universitária.

médicos, e outros direcionam seus estudos à formação de professores e fazem enunciados com o intuito principal de levantar suas problemáticas. Apesar das contribuições e do interesse desses profissionais, os conhecimentos produzidos estão aquém de compreender e atender às concepções e práticas específicas da formação de professores em seu cotidiano.

Tomando por base o pensamento da Pereira (2009), as reformas educacionais vêm buscando maneiras inovadoras de investimento com propostas voltadas à formação de professores, com intuito de trazer novas dinâmicas no ambiente escolar, tornando um espaço mais igualitário, trazendo novas condições como forma de garantir um ensino de qualidade para todos/as estudantes. Desta forma,

Entendemos que a formação de professores(as) é um processo contínuo, e por melhor que sejam capacitados para o exercício da docência, não têm a sua formação acabada. (LUIZ; OLIVEIRA, 2017, p. 171).

Compreendemos que, para obter bons resultados, é preciso que o/a docente se dedique ao seu fazer pedagógico, não somente em sala de aula junto aos seus discentes, mas na procura para inovar e ampliar sua prática (sala de aula, escola). Deste modo, quando se trata das políticas educacionais dentro das propostas de formação de professores, se vê como um processo de negociação relacionado às reflexões produzidas pelos movimentos educacionais e suas trajetórias ao longo de muito tempo, tendo em conta as diretrizes e propostas curriculares, Torres (*apud*, Pereira, 2009, p. 06) salienta que:

A qualidade da formação docente, assim como da educação em geral, passa a ser

definida a partir de uma lógica econômica que se fundamenta na relação custo-benefício e na taxa de retorno como categorias centrais a partir das quais se pensa a tarefa educativa.

Numa perspectiva histórica é necessário compreender a formação de professores como uma formação que veio passar por várias alterações ao longo do tempo, baseando na reflexão de Nóvoa (2002, p. 51):

Um século depois, os professores confrontam-se com a necessidade de reconstruir a sua identidade profissional, a partir de uma interrogação sobre os saberes de que são portadores e sobre a definição autônoma de normas e de valores. A formação contínua pode desempenhar um papel decisivo neste processo de produção de uma nova profissionalidade docente, na dupla perspectiva dos saberes e dos valores.

No Brasil,

a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. (SAVIANI, 2009, p. 143).

O autor ainda destaca seis períodos históricos da formação de professores no Brasil, que se inicia com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras que obrigava os professores a ensinar no método do ensino mútuo; em seguida estabelece o padrão das Escolas Normais, seguindo com a organização dos Institutos de Educação, dando continuidade com a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais, tornando-se a base dos estudos

superiores de educação, em seguida a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério e por último a chegada dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

Desta forma, a partir desses períodos históricos, percebe-se a importância da caracterização da formação de professores como peça essencial do sistema educativo nacional. Segundo Saviani (2009), observamos as precariedades das políticas formativas às quais não conseguiram alcançar a preparação da formação docente diante dos desafios enfrentados pela educação escolar do país, no sentido de encontrar caminhos que permitam ultrapassar as dificuldades detectadas no preparo pedagógico-didático dos professores. Sobre este preparo, Freire (1996, p. 24) salienta que:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.

Portanto, a formação requer uma reflexão sobre a prática educativa em benefício da autonomia e liberdade do ser do educando, não permitindo que os problemas pessoais afetem a prática docente, e talvez o mais interessante ir sempre além do que as instituições proporcionam.

O caminho metodológico traçado para encaminhar essa pesquisa, a fim de alcançar os objetivos propostos, foi pensado por meio da abordagem qualitativa. Chizzotti (2003), diz que a pesquisa qualitativa retoma hoje um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, onde a mesma é apresentada em diferentes tradições de pesquisa, partindo do pressuposto básico, apresentando características específicas,

criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas

podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas (p. 222)

ou seja, faz-se necessário pensar que essa pesquisa não prioriza representatividade numérica, mas sim a compreensão da experiência da formação docente a partir da análise do PPC.

No decorrer do estudo, buscamos discorrer o contexto e a importância do curso de Licenciatura em Pedagogia, nas suas construções que dialogam com saberes e fazeres dos conhecimentos de matriz africana e afro-brasileira, tornando indispensável à discussão em torno de uma educação antirracista, na formação de professores/as, em seguida descrevemos os estágios curriculares e suas contribuições nesse processo de formação. Abordamos também o contexto histórico de formação de professores(as), em uma perspectiva antirracista no seu aspecto geral. Propomos analisar o Projeto Pedagógico Curricular (PPC), no intuito de saber se existem contextos que promovam uma educação antirracista e, por fim, trazemos as experiências formativas da prática pedagógica abordando a educação das relações étnico-raciais dentro da sala de aula, levando em consideração os conteúdos exigidos pela lei 10.639/2003.

Formação de Professores numa Perspectiva Antirracista: Concepções Gerais

Neste tópico, apresentamos pensamentos necessários ao entendimento dos processos de formação de professores e sua interface numa perspectiva antirracista, trazendo a reflexão de que as questões raciais são tarefa de todos e todas, que não diz respeito somente às pessoas negras, mas um debate educacional que envolve toda comunidade que faz parte de uma estrutura escolar. Atualmente nos deparamos com várias mudanças no projeto educacional no que se refere à alteração da Lei de Diretrizes e Bases e no currículo escolar, precisamos saber se essas alterações estão favorecendo o

processo de formação dos(as) professores(as), contribuindo na construção de saberes e na atuação em sala de aula, colaborando para uma educação antirracista.

Compreende-se que é de extrema relevância que os sistemas de formação de ensino pensem na educação para as relações raciais como uma forma de assegurar uma formação antirracista, que possibilite perceber o reconhecimento e a contribuição dos/as negros/as para o pensamento educacional brasileiro, pois o Brasil está diante de várias manifestações culturais, influenciado na sua constituição, sobretudo pelos povos indígenas, africanos e portugueses, constituindo assim um universo cultural afro-brasileiro.

São inúmeras publicações atuais que abordam temas das relações e desigualdades raciais no contexto acadêmico brasileiro. Lima (2017) aborda o percurso histórico do Movimento Negro brasileiro, como agente mediador comunicativo no combate ao racismo no ambiente escolar, apresentando proposta pedagógica, no qual se vê a escola como um espaço de combate às desigualdades raciais. Assim, o Movimento Negro, enquanto organização política, assume o papel de questionar e intervir, nos vários espaços sociais, sobre a proposição do reconhecimento das entidades negras que discutem e combatem as desigualdades raciais, contribuindo para uma reflexão sobre os caminhos percorridos por docentes e discentes, no debate racial, na sociedade brasileira, considerando a importância do movimento para a sociedade e para história da educação brasileira, no debate das relações raciais, no sentido de perceber que “o processo educacional dos afro-brasileiros está imerso na luta por uma educação democrática e de qualidade social”. (LIMA, 2017, p. 141).

Evidenciamos a importância do percurso histórico do Movimento Negro que lutou e ainda hoje luta para que a educação valorize a diversidade existente na sala de aula. Como resultado dessa luta, a criação da Lei 10/639/2003, uma política pública que simboliza a luta antirracista no Brasil, fruto das ações do Movimento Negro e pressão da população negra ao longo do tempo, sob o governo, na criação das políticas públicas, no sentido de desenvolver a qualidade e

diversidade da educação brasileira, estabelecendo as normativas das diretrizes e bases da educação nacional sobre a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro-brasileira e indígena, com a intenção de trazer para a educação as questões e reconhecimento da diversidade das relações étnico-raciais afro-brasileiras em toda a rede de ensino, sendo que:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanos nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 17).

Se faz relevante salientar que mesmo após a implementação da lei, ainda observamos dificuldades em sua efetivação no currículo escolar, isto é, percebe-se que nem todas as escolas exercem esse papel, levando o multiculturalismo para dentro da sala de aula conforme a legislação, e como resultado, o preconceito, a discriminação e o racismo, continuam tendo espaço dentro da estrutura escolar, à vista disto se vê necessário a relevância de trazer para formação de professores uma educação antirracista, que além de aplicação da Lei 10.639/2003, alterada pela Lei

11.645/08, é necessário estar consciente no reconhecimento da existência desses atos e problematizá-los.

Segundo Luiz e Oliveira (2017) é necessário refletir sobre a função da escola, no sentido de proporcionar ações que possibilitam relações interpessoais e o papel dos/as docentes como base importante na luta antirracista, contribuindo assim na identidade positiva dos/as discentes negros(as) e não negros(as):

Para a adoção de práticas pedagógicas de combate ao racismo é fundamental às(aos) professoras(es) uma atuação que possibilite às(aos) estudantes negros(as) e não negros(as) se perceberem parte da sociedade da qual fazem parte. (LUIZ; OLIVEIRA 2017, p. 168).

Cabe destacar que essas práticas pedagógicas, só terão resultados se houver uma proposta coletiva e colaborativa por parte da escola e professores(as) no sentido de identificar situações de racismo, problematizá-las, trabalhando para superá-las, portanto,

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm de desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. (BRASIL, 2004, p. 15).

Em suma, Luiz e Oliveira (2017) consideram que a partir do reconhecimento dessa luta, os/as professores/as estejam atentos/as de modo a mudarem as suas práticas pedagógicas, compreendendo as diversidades das relações raciais na escola e na sociedade brasileira, pois mesmo estando cientes da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, não retratam a efetiva superação do preconceito e discriminação racial.

O Curso de Pedagogia da Unilab (CE) e os Estágios Supervisionados

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-Unilab, criada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, como Universidade Pública Federal, surgiu baseada nos princípios de cooperação solidária, no contexto marcado pela luta política dos movimentos sociais, especificamente dos Movimentos Negros. De acordo com a sua Lei criação, ela é uma Universidade Brasileira com atuação voltada para a cooperação internacional, alinhada à integração com o continente africano e asiático, especificamente com os países que constituem a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

De acordo com os países parceiros, majoritariamente africanos (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Portugal e Timor-Leste), hoje milhares de pessoas fazem parte desse projeto de uma educação superior, impactando no desenvolvimento econômico, político e social do país.

Dentre seus vários cursos que compõem a graduação, apresentamos para explanação, o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNILAB, o primeiro curso “afrocentrado” do Brasil, com o seu currículo inovador voltado à formação de professores possuindo qualidades necessárias para lidar com os diferentes contextos sociais e culturais no campo de atuação, assim sendo:

Quando nos denominamos afrocentrados nos caracterizamos como um curso que pretende partir em primeiro lugar dos conhecimentos em educação elaborados ao menos nos países da integração UNILAB em África (uma vez que não há como contemplar os saberes de todo o continente). Em segundo lugar priorizamos os conhecimentos em educação pertinentes ao universo diaspórico negro, com ênfase no Brasil. Em terceira instância

pretendemos contemplar os saberes ditos “clássicos ou universais” elaborados pelo pensamento educacional europeu. Toda essa dinâmica se converte em um esforço de nos educar da porteira pra dentro, ou seja, a partir da lógica do colonizado, o que está em plena consonância com os propósitos políticos e acadêmicos da UNILAB. (UNILAB, 2016, p. 56).

Portanto, o curso de Pedagogia tem o papel de construir pensamentos não referenciados exclusivamente nos saberes europeus, visto que, de acordo com o Projeto Pedagógico Curricular – PPC do curso de Pedagogia,

A licenciatura em Pedagogia UNILAB emerge com a missão de formar profissionais pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de base africanos e afro-brasileiros. (UNILAB, 2016, p. 16)

ou seja, produzir e disseminar esses saberes diferenciados numa visão epistemológica africana e de suas diásporas na construção de uma educação decolonial e antirracista.

O curso tem se revelado capaz de construir uma nova Pedagogia, que promove melhoria de ensino que contribui na produção do conhecimento e no processo formativo do/a estudante. Além disso, auxilia na pesquisa que aprimora os conhecimentos recém-aprendidos pelo/a estudante, assim como a sistematização das experiências do/a próprio/a sujeito/a e extensão que contribui para a formação profissional do/a aluno/a, estabelecendo o espaço de socialização e partilha de conhecimentos construídos e renovados pelo ensino e pela pesquisa, assim, o PPC do curso reforça que:

Nesse sentido o curso de Pedagogia da UNILAB compromete-se na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão

comunitária com vistas à formação de pedagogos/as capazes da apropriação de seu objeto de estudo, o fenômeno educativo tanto no Brasil quanto nos países parceiros. Um projeto político curricular assim arquitetado reforça o compromisso solidário entre o Brasil e os países de Língua portuguesa, com ênfase nos africanos, no que concerne à excelência na formação em pedagogia. (UNILAB, 2016, p. 18).

É necessário e relevante promover, em todas as áreas de saberes que contribuem para a formação profissional, recursos pedagógicos e metodológicos que permitam aos futuros pedagogos/as possibilidades de se envolver com todas essas atividades acadêmicas, como ensino-pesquisa-extensão, democratizando o acesso às diversas áreas do conhecimento, capacitados/as para atuar em órgãos governamentais e não-governamentais regiões do Maciço de Baturité e dos países parceiros.

Partindo desta perspectiva curricular “afrocentrada”, foi elaborado um referencial teórico-metodológico pela Professora Geranilde Costa e Silva, denominado de “Pretagogia”¹, em função do I Curso de Especialização Pós-graduação Lato Sensu em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes, voltado à formação de Professores/as de Quilombos no Ceará, para reforçar a aplicação da Lei 10.639/03, já que existe uma carência na formação dos professores quanto ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares da educação.

¹ Para saber mais, pesquisar: SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia**: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as. 2013. 243f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013. SILVA, Geranilde Costa e. Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico de base africana para a formação de professores/as. Fortaleza: Imprece, 2019, 318p.

Com relação aos estágios no curso de Pedagogia da UNILAB, são ofertados quatro estágios supervisionados curriculares obrigatórios (Estágio da educação infantil nos países da integração; Estágio nos anos iniciais do ensino fundamental nos países da integração; Estágio em Gestão educacional nos países da integração e Estágio em EJA nos países da integração), como componentes na formação profissional e pesquisa do/a estudante, ora na observação das atividades administrativas na escola, planejamento, ora nas atividades de regência, ambos sob o acompanhamento e supervisão dos/as professores/as que ministram a componente. E, ao final, após cumprir a carga horária estabelecida pelo curso, deve-se elaborar um relatório, descrevendo as características da instituição campo, trazendo também registros das observações e práticas durante a vigência. Vale lembrar que, de acordo com as exigências curriculares nos espaços escolares, os (as) estudantes também devem cumprir práticas pedagógicas de experiências nos espaços não-escolares. De acordo com PPC do curso:

No curso em tela o estágio supervisionado deverá ser feito na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Gestão Escolar, e devem ser vivenciados durante o curso de Pedagogia de maneira a garantir a ação-reflexão acompanhada pela orientação e supervisão de estágio. Os estágios devem ser realizados em escolas e estabelecimentos de ensino, devidamente regulamentados, que possam permitir aos estagiários condições do exercício reflexivo sobre a profissão de pedagogo, em todos os âmbitos, e a oportunidade da dinâmica teórica e prática do fazer pedagógico em seus aspectos didáticos e científicos. (UNILAB, 2016, p. 66).

Essa relação da práxis, durante o processo formativo, deve ser uma ação contínua para a construção dos saberes-

fazeres docentes, pois os estágios são constituídos pelas atividades teóricas e práticas a serem desenvolvidas, como os encontros presenciais para a discussão de textos teóricos que servem como referências na produção dos relatórios e na reflexão sobre a própria prática. Pimenta e Lima (2010) trazem uma reflexão relevante na compreensão de que maneira o estágio, como componente curricular, pode contribuir na construção da identidade profissional docente, dando a entender que ela se constrói, ao longo da trajetória e história de vida do profissional, visto como a base identitária para o processo de formação determinado pelos saberes:

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições. (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 55).

A partir desse conhecimento, vê-se que as experiências dos estágios envolvem várias situações de ensinar e aprender, nos diferentes espaços da escola, a partir da realidade encontrada, que nos permite observar, problematizar, investigar, analisar e intervir, caso seja necessário. Isto é, enquanto espaço de conhecimento, ele se produz na interação dos cursos de formação, com o campo social em que se desenvolvem as práticas educativas.

Para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais, temos os contextos colocados em destaque para debate, como: as relações raciais, práticas pedagógicas descolonizadoras e questões de igualdade, diversidade e interculturalidades, presentes nas ementas dos quatro estágios do curso de Pedagogia. Com isso, é possível afirmar que o curso de Pedagogia apresenta uma proposta de formação pensada numa perspectiva antirracista, afroreferenciada e descolonizadora, na promoção para uma educação antirracista, proveniente das relações étnico-raciais.

Importante explicitar que, para dar conta dessa proposta de uma educação antirracista, o PPC do curso, está embasado, por um lado, em legislações brasileiras educacionais, e por outro, contribuições dos saberes da educação da Educação e dos objetivos relativos à formação descolonizadora e antirracista de professores (as), visto que, a temática étnico-racial não se expressa somente na aplicação da legislação, mas também na práxis pedagógica e conhecimentos que se comprometem com uma educação antirracista.

Relações Étnico-Raciais: Experiências formativas da Práxis no Curso de Pedagogia

O presente tópico aborda a visão da educação das relações étnico-raciais, na práxis dos estágios supervisionados, no curso de Pedagogia. A população afro-brasileira é marcada pelo processo de lutas e resistências a um sistema escravocrata que, mesmo após a abolição, deixou-a à margem da sociedade brasileira. Poucos conhecem e estudam sobre a história e cultura africana e afro-brasileira e o pouco que se tem do conhecimento é sobre a escravidão negra africana. Para combater essa realidade foi criada a Lei 10.639/2003, uma política pública que simboliza a luta antirracista no Brasil, fruto das ações do Movimento Negro e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, estabelecendo a obrigatoriedade da temática da educação para as relações

étnico-raciais nas escolas públicas e privadas em toda rede de ensino.

Abordar a questão racial é muito importante na sociedade brasileira, visto que há uma grande contribuição cultural africana, na qual a escola deve estar ciente de que as práticas de ensino-aprendizagem devem respeitar a diversidade histórica, cultural e social presente no ambiente escolar e na sala de aula. Infelizmente nos livros didáticos as personagens são representadas majoritariamente pelo homem/mulher branco/a e quando aparecem negros/as, são vistos em situações precarizados (as) de escravização e indígenas que aparecem apenas para registrar a existência, com isso, se vê a necessidade de quebrar esses paradigmas e desconstruir esses estereótipos que até hoje refletem nas relações sociais.

Uma das grandes conquistas, no sentido de ressignificar o pensamento racial brasileiro em relação ao reconhecimento e combate ao racismo, é o Estatuto da Igualdade Racial², “um conjunto de ações afirmativas, reparatórias e compensatórias” (BRASIL, 2006, p. 6), criado na tentativa de garantir os direitos de igualdade. Nesta mesma perspectiva, podemos ver a Lei Federal 10.639/03, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio como uma oportunidade de ensino e valorização da contribuição da cultura africana na formação da sociedade brasileira. Ambos os marcos lutam por uma educação antirracista e pela superação da desigualdade racial e, com isso, há uma necessidade de que os/as professores/as em formação sejam preparados/as para promoverem a educação para as relações étnico-raciais, no sentido de refletir sobre o papel de cidadãos na sociedade com direitos iguais, levando a discussão de conceitos e ideologias relacionados à raça, numa perspectiva crítica

² Após anos de debates no Congresso Nacional o Estatuto da Igualdade Racial foi instituído através da Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010. (BRASIL, 2010)

interseccional, para dentro da sala de aula.

Pensamos o estágio como um momento relevante para constituição da práxis pedagógica, pois, ao chegar à universidade, o (a) estudante precisa associar a teoria à prática, através da relação dos saberes adquiridos na sala de aula, com experiências vividas no dia a dia, na escola, como espaço de formação. Com isso, ele tem o propósito de desenvolver a capacidade de reflexão sobre a construção e fortalecimento da identidade profissional.

Vanusa Tavares, uma das autoras do presente capítulo, também é graduada no curso de Licenciatura da Unilab, e tem condições de descrever a experiência de formação no estágio docente. Assim, os parágrafos a seguir partem de seu relato pessoal.

Ao analisar as minhas experiências nos quatro momentos de estágios supervisionados, trago, primeiramente, uma reflexão acerca da questão de negritude, pois eu, sendo uma mulher, professora negra e africana, confesso que todas as vezes em que realizei estágios, ora na observação, ora na atuação nas salas, primeiramente vinha em mente de como eu seria recebida no ambiente escolar como um todo. Através dos olhares interrogativos e curiosos, as perguntas que ficavam na minha cabeça eram se a comunidade escolar iria me receber “normal”, sem questionar sobre o meu tom de pele, a textura do meu cabelo ou a minha nacionalidade. Porém, ressalto que essas preocupações nunca foram empecilhos na construção das minhas relações sociais.

Não me recordo de ter passado por nenhum ato de racismo ou preconceito explícito, dentro do ambiente, por causa da minha cor, meu cabelo ou meu sotaque, apesar de ter escutado, “você fala igual a gente, nem parece que você é africana”. Essa frase me fez refletir sobre como as pessoas ainda possuem pensamentos e discursos discriminatórios em relação ao continente africano. O que ficava na mente, enquanto eu ia para casa, saindo do estágio, era me questionando como agir, o que falar ou fazer, caso acontecessem tais práticas.

Em relação às minhas práticas, abordando a educação

das relações étnico-raciais dentro da sala de aula, levando em consideração os conteúdos exigidos pela lei 10.639/2003, fui trabalhar com ações que levassem os/as estudantes a um entendimento de respeitar as diversidades a partir do reconhecimento e contribuição do/as negros/as na formação da sociedade brasileira. Buscava-se, primeiramente, diagnosticar as turmas de ensino em atuação, sempre antes de todos os planejamentos mensais, fazendo uma sondagem dos conhecimentos prévios, do que já sabiam sobre os conteúdos elaborados, com o objetivo de apresentar conteúdos que mudassem a percepção do/a negro/a, descolonizando a visão euro referenciada, que toma referências europeias como critério de avaliação das demais culturas, subestimando seus valores.

Por meio das histórias e ilustrações, sempre se fazia necessário instigar os/as estudantes a ter com uma visão crítica sobre o lugar em que o negro aparecia ou era colocado na história, buscando, no final da discussão, descolonizar a subjetividade e romper com a perspectiva que o europeu estabeleceu do estereótipo do negro. Assim, procurei ressignificar as histórias, levando os/as estudantes a terem orgulho dos seus descendentes e a se colocarem na sociedade, enquanto negros/as.

No intuito de possibilitar a reflexão sobre o eurocentrismo, que ainda se faz presente, foi necessário levar o ensinamento para os (as) estudantes, dentro desses quatro momentos dos estágios, que as populações negras e indígenas são sujeitos históricos e que fazem parte da sociedade brasileira, tendo dado uma grande contribuição e enriquecimento para a cultura brasileira.

Considerações finais

Tem-se pensado muito na formação docente, com intuito de estimular a busca do conhecimento e o aprimoramento da prática pedagógica, garantindo uma atuação docente capaz de lidar com diversas realidades étnico-raciais presentes no campo da educação. Assim,

entendemos que a formação se constitui como um processo contínuo e inacabado, sempre em movimento, buscando pelos novos saberes.

Ainda existem desafios a serem trabalhados e superados em relação às práticas educacionais e materiais didáticos que cooperam com pensamentos preconceituosos e racistas. E, é nesse sentido que o curso de Pedagogia, da Unilab-CE, promove o exercício, no sentido da produção e disseminação de saberes, na perspectiva de uma educação antirracista e decolonial, levando esses conhecimentos para a práxis dos estágios supervisionados, contribuindo para formação docente na Unilab.

Contudo, a partir da formação diferenciada que o curso da Pedagogia propõe e dos quatro estágios supervisionados analisados, foi possível observar uma formação de professores (as) capaz de desenvolver, a partir da práxis um ensino-aprendizagem, levando para dentro da sala de aula o respeito à diversidade e a valorização das histórias e culturas afro-brasileiras, constituindo saberes necessários para uma formação que pensa numa educação antirracista.

Essa educação antirracista requer um encantamento enraizado na ancestralidade africana proveniente das matrizes culturais iorubana, banto, entre outras que contribuíram para nossa formação cultural, que possibilite a constituição afrorreferenciada de um bem viver, pautado pela valorização da diversidade multicultural e pluriétnica brasileira. Esse encantamento passa pela recriação contínua das tradições, como cosmo-concepção afro-brasileira, que se traduz em tarefas epistemológicas, políticas, éticas, estéticas, culturais, que partem da crítica problematizadora da colonialidade do poder em suas articulações com o saber e a subjetividade, para desconstruir narrativas, conceitos, valores e condutas racistas, derivadas do racismo estrutural herdado da colonização escravista, assim como nas narrativas falaciosas da “democracia racial” elaborada pela enunciação da subjetividade da “branquitude”, desprovida de senso crítico, e de sua “meritocracia” de privilégios excludentes.

O reencantamento da negritude passa pela abordagem

transversal de problemas, como o etnocentrismo, para desconstruir os fundamentos do neocolonialismo, particularmente sua necropolítica, visando a uma apropriação afrorreferenciada das possibilidades de resistência e valorização das/os negra/os, sua história e cultura, assim como vem ocorrendo com as religiões e culinárias afro-brasileiras, bem como a música, as danças, a literatura e demais artes, que vêm configurando uma estética da existência negra, como construção de um amplo conjunto de referências próprias para criação de estilos singulares de modos de vida.

Isso corresponde ao que pensam Adilbênia Machado e Eduardo Oliveira (MACHADO; OLIVEIRA, 2018, p.53-54) sobre a possibilidade de uma educação antirracista:

a aplicação da Lei 10.639 possibilita rompimentos com o predomínio do paradigma eurocêntrico/etnocêntrico na educação, na sociedade, na cultura e implica numa ampla e transformadora modificação curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação, assim como dos educandos, propondo uma educação que combate o racismo, o preconceito e toda e qualquer forma de discriminação, fixando o respeito e a valorização das singularidades e da diversidade cultural e epistêmica [...] saída de um pensamento monológico, monocultural e hierarquizante, para um pensamento plural, diverso.

Ou seja, trata-se de construir, de modo compartilhado, em rede, os sentidos da educação antirracista, como potência de afirmação do devir de nosso processo histórico-cultural de autocriação da sociedade brasileira, para que manifeste plenamente a força vital das concepções afrorreferenciadas.

Referências

BRASIL, Senado Federal. **Estatuto da Igualdade Racial**: Substitutivo ao Projeto de Lei do Senado, do Sr. Paulo Paim, sobre a instituição do Estatuto da Igualdade Racial, em defesa dos que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça e/ou cor. Brasília: Senado Federal, 2006. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/eir2006.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. **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, 2004.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**: Lei nº 12.289, de 20 de junho de 2010. Brasília: Gabinete da Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm. Acesso em: 27 set. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, núm. 2, pp. 221-236, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Ivan Costa. **História da educação do negro(a) no Brasil**: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. -1. ed.- Curitiba: Appris, 2017.

LUIZ, Maria Fernanda; OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Reflexões para uma prática pedagógica para reeducação das relações étnico-raciais. *In*: SILVA, Geranilde Costa e; LOPES, Monalisa Soares; MONTEIRO, Rita Maria Paiva (orgs). **Experiências em ensino, pesquisa e extensão na universidade**: caminhos e perspectivas. Fortaleza: Imprece, 2017.

MACHADO, Adilbênia Freire; OLIVEIRA, Eduardo. Africanidades, legislação e ensino – Educação para relações étnico-raciais, lei 10.639, filosofia e ancestralidade. *In*: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (Orgs.) **Roteiros temáticos da diáspora**: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 49- 75.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho**

pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

PEREIRA, Talita Vidal. Novos sentidos da formação docente. *In*: 32ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 2009, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência** / Selma Garrido Pimenta, Maria Socorro Lucena Lima; revisão técnica José Cerchi Fusari, — 5. ed. —. São Paulo: Cortez, 2010.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; VIERA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. *In*: 32ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 2009, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

UNILAB. **Projeto Pedagógico Curricular Licenciatura em Pedagogia**. Redenção/CE, 2016. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Projeto-Pedag%c3%b3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

Abel Calombo Quijila

Bacharel em Humanidades e discente do Mestrado em Interdisciplinar em Humanidades (MIH-Unilab). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). e-mail: abelcalombe@gmail.com

Aline Teixeira Inácio

Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). e-mail: alineignacio.t@gmail.com

André Victor da Silva Oliveira

Bacharel em Humanidades, Licenciado em História e discente do Mestrado em Interdisciplinar em Humanidades (MIH-Unilab). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Membro do Grupo de Pesquisa – Trabalho, Cultura e Migrações no Ceará (CNPq/Unilab) e-mail: andrevictorsilva5@gmail.com

Antonio Alone Maia

Doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo – USP, Professor de Antropologia na Universidade Rovuma (UniRovuna)-Nampula/Moçambique; Membro e pesquisador do CERNe – Centro de Estudos de Religiosidades Contemporâneos e Culturas Negras da Universidade de São Paulo – USP; Membro da Casa das Áfricas – São Paulo e do NAU – Núcleo de Antropologia Urbana da Universidade de São Paulo – USP. e-mail: alonemaia13@gmail.com

Antonio Nilton Gomes dos Santos

Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab) Possui Licenciatura Intercultural Indígena PITAKAJÁ pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2016) com habilitação em Culturas Indígenas, Ciências Humanas, Gestão Escolar, História, Português e Matemática. É membro do grupo de Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE-Unilab), Professor indígena da Rede Pública e atualmente é coordenador Escolar da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos município de Aratuba. e-mail: niltonkaninde@gmail.com

Antônio Vieira da Silva Filho

Doutor e mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor orientador. Professor adjunto IV da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Docente do quadro permanente e coordenador do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab. Docente do quadro permanente do Mestrado Acadêmico em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). e-mail: antoniovieira@unilabd.edu.br

Arilson dos Santos Gomes

Doutor e mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab. e-mail: arilsondsq@unilab.edu.br

Bas Ìlele Malomalo

Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita (Unesp) e Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (Umesp). Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Docente do quadro

permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab. e-mail: basilele@unilab.edu.br

Carlos Subuhana

Doutor em Serviço Social e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab. e-mail: subuhana@unilab.edu.br

Daniele Kelly de Oliveira

Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR). e-mail: dankel28@yahoo.com.br

Dário Daniel Artur

Discente do Mestrado em Interdisciplinar em Humanidades (MIH-Unilab). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). e-mail: dariodaniel944@gmail.com

Eder Jordan Paz Matias

Bacharel em Humanidades, Licenciado em História e discente do Mestrado em Interdisciplinar em Humanidades (MIH-Unilab). Bolsista de Pós-Graduação pela Unilab. e-mail: ederjordan1@hotmail.com

Edson Holanda Lima Barboza

Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Docente do quadro Permanente do Programa de Pós-

Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab. Líder do Grupo de Pesquisa – Trabalho, Cultura e Migrações no Ceará (CNPq/Unilab). Atualmente coordena o Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab). e-mail: edsonholanda@unilab.edu.br

Emílio dos Santos Fernandes Júnior

Discente do Mestrado em Interdisciplinar em Humanidades (MIH-Unilab). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), e-mail: chete.one16@gmail.com

Francisco Erik Washington Marques da Silva

Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e discente do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (MIHL – FECLESC), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do GEDIRG – Grupo de Estudos Discurso, Identidades, Raça e Gênero. É umbandista e atualmente compõe o coletivo de Arte e Cultura Negra Teatro na Porta de Casa. e-mail: francisco.erik@aluno.uece.br

Francisco Vítor Macêdo Pereira

Doutor em Filosofia Prática pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Docente do quadro Permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab. e-mail: vitor@unilab.edu.br

Geórgia Maria Feitosa e Paiva

Doutora e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Docente do quadro Permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab. Líder do Grupo de Estudos em Preconceito, Polidez e

Impolidez Linguística –GEPPIIL(CNPq/Unilab). e-mail:georgiafeitosa@unilab.edu.br

Heuler Costa Cabral

Bacharel em Humanidades, Licenciado em História e discente do Mestrado em Interdisciplinar em Humanidades (MIH-Unilab). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa SANKOFA – Unilab e do Grupo de Pesquisa África Contemporânea – GPAC-Unilab.e-mail:heuler1993@gmail.com

Ivan Maia de Mello

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestre em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor adjunto da UFBA. Docente do quadro permanente e coordenador do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab. Professor do doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (UFBA-UNEB-IFBA-UEFS-LNCC-Senai-Cimatec). e-mail:filosofenix@gmail.com

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Pós Doutora em Belas Artes pela Universidade do Porto (UP), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestra em Sociologia e graduada em Letras, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora adjunta da Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do quadro Permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab. e-mail:ramosjeannette@unilab.edu.br

José Rafael Barros de Moraes

Discente do Mestrado em Interdisciplinar em Humanidades (MIH-Unilab). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).e-mail:rafabarros.lettras@gmail.com

Juliana da Silva Santos

Bacharela em Humanidades, Licenciada em História e discente do Mestrado em Interdisciplinar em Humanidades (MIH-Unilab). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Membro do Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidade da Unilab e do Grupo Interdisciplinar Marxista da Unilab. Eixos de pesquisa: Gênero, diversidade sexual, corpo, trabalho e educação. E-mail: julianaunilab@gmail.com.

Larissa Oliveira e Gabarra

Doutora em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio) e mestra em História Cultural pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab. Coordenadora do grupo de pesquisa África Contemporânea. e-mail: larissa.gbarra@unilab.edu.br

Leonardo da Silva Leal

Bacharel em Humanidades, Licenciado em História e discente do Mestrado em Interdisciplinar em Humanidades (MIH-Unilab). Bolsista de Pós-Graduação pela Unilab. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar Marxista (GIM). e-mail: leoleal@aluno.unilab.edu.br

Márcio Fernandes de Souza

Licenciado em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Bacharel em Administração Pública pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab); discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab); Professor da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Professor Milton Façanha Abreu (Mulungu – Ceará). e-mail: arroz1205@gmail.com

Marco Antonio Lima do Bonfim

Licenciado em Letras-Português, Mestre e Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Colaborador do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras (MIHL – UECE). Professor adjunto A do Centro de Artes e comunicação (CAC), do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB – UFPE). É militante do Movimento Negro Unificado (MNU). Pós-doutor em Educação (PNPD – CAPES - MAIE/ UECE). e-mail: marco.bonfim@ufpe.br

Maria Estefânia Sabino Freitas

Discente do Mestrado em Interdisciplinar em Humanidades (MIH-Unilab). Professora de História da Escola de Ensino Médio Vereadora Edimar Martins da Cunha (Itapiuna/CE). e-mail: hist.fania@hotmail.com

Maria Luiza de Freitas Guimarães

Graduada em Docência da Língua Inglesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), formada em Pedagogia Waldorf pela Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB). Discente do Mestrado em Interdisciplinar em Humanidades (MIH-Unilab). e-mail: marialuizadefreitasquimaraes@gmail.com

Mara Rita Duarte de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestre em Agricultras Familiares e Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab. Coordenadora do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE). Coordenadora do Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Diversidade (NIADI/UNILAB). e-mail: mararita@unilab.edu.br

Mônica Maria Feitosa da Silva

Tecnóloga em Gastronomia pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Bacharela em Administração Pública pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Mestranda no programa interdisciplinar em Humanidade pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB. Discente do Mestrado em Interdisciplinar em Humanidades (MIH-Unilab). e-mail: monicamnk56@gmail.com

Rafaele da Costa Oliveira

Discente do Mestrado em Interdisciplinar em Humanidades (MIH-Unilab). e-mail: psicologarafaele@gmail.com

Rafaelle Leite de Sousa

Servidora Técnica Administrativa em Educação (TAE) da Unilab e discente do Mestrado em Interdisciplinar em Humanidades (MIH-Unilab). e-mail: rafaelleleite@unilab.edu.br

Renato Nogueira dos Santos Júnior (Renato Nogueira)

Doutor em Filosofia. Professor Associado do Departamento de Educação e Sociedade (DES), do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGeduc), do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFil) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). e-mail: contatonogueira@gmail.com

Ricardo Ossagô de Carvalho

Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Piauí. Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab. e-mail: cienciapolitica hoje@unilab.edu.br

Roberto Kennedy Gomes Franco

Pós-doutor em História da Educação pela Universidade de Lisboa (ULisboa), Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab. e-mail: robertokennedy@unilab.edu.br

Sóstenes Valente Rego

Nome étnico: Sisito Matete. Linguista, investigador no Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real – Portugal. e-mail: sosttete@yahoo.com.br

Ticiane Rodrigues Nunes

Doutora em Linguística Aplicada – UECE, Professora visitante do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Campus Quixadá. e-mail: ticianer.nunes@uece.br

Valdivino José de Lima Neto

Discente do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Campus Quixadá. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). e-mail: valdivino.neto@aluno.uece.br

Vanusa Pereira Tavares

Bacharela em Humanidades, Licenciada em Pedagogia e discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). e-mail: vanusa.tavares2018@hotmail.com

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br

ISBN 978-65-5754-157-9



9 786557 541579