

O despertar das consciências

Tempo de esperar



Organização Adriano Rocha e Bernardo Vinolo
Ilustrações Luang Senegambia Dacach Gueye



O despertar das consciências



**Presidente da Federação do Comércio
do Estado do Rio de Janeiro | FECOMÉRCIO RJ**

Antonio Florencio de Queiroz Junior

Diretora Regional

Regina Pinho

Diretor de Programas Sociais

Fernando Alves da Silva

Diretor Administrativo Financeiro

Luiz Assumpção Paranhos Velloso Júnior

Diretor de Comunicação e Marketing

Heber Moura

Gerente de Educação

Adriana Santos

Coordenadora de Educação

Rejane Nóbrega

Tatiana Borges

Analista de Educação

Adriano Rocha

Idealização e Realização

Sesc RJ



Copyright 2023 © by Sesc RJ
Copyright 2023 © dos autores

Realização
Sesc RJ

Edição, Revisão e Produção
Adriano Rocha e Bernardo de La Vega Vinolo

Ilustrações
Luang Senegambia Dacach Gueye

Projeto gráfico, editoração eletrônica e finalização
Leandro Collares

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

D468

O Despertar das Consciências, tempo de esperançar/ Adriano Rocha. Bernardo Vinolo (Orgs.)– Rio de Janeiro, RJ: Sesc RJ. 2023.

352 p.; il. color. – (O Despertar das Consciências; 2)

Ilustrado por: Luang Senegambia Dacach Gueye

Livro eletrônico.

Formato, PDF

ISBN 978-85-85791-21-6 (e-book)

1. Educação Antirracista. 2. Grupos Étnicos Raciais. 3. Negritude – Condições Sociais. I. Título. II. Série. III. Rocha, Adriano. IV. Vinolo, Bernardo. V. Gueye, Luang Senegambia Dacach.

CDD 305.8

Ficha Catalográfica por: Vicente Costa – CRB-7/6940

Todos os direitos reservados para:

Sesc RJ (Serviço Social do Comércio – Rio de Janeiro)
Rua Marquês de Abrantes, 99
Flamengo – Rio de Janeiro/RJ
22230-061 | e-mail: falecomagente@sescrj.org.br

Atribuição–NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)



Sumário

Prefácio.....	7
Como reconhecer o beijo de amor verdadeiro?	13
Por uma reterritorialização do virtual.....	29
Na lida com o mundo branco: o sincretismo tecnológico como uma tecnologia ancestral.....	45
"Guerreiros com Guerreiros fazem Zigue-Zigue-Zá": experiências com culturas populares e(m) movimento	71
Desci na trilha, ignorei o porco-espinho e segui o encantado do afrofuturismo.....	95
Afrofuturar: A arte de criar futuros inclusivos	117
Literatura preta e periférica: caminhos para cura.....	125
Por que as escrituras importam para um tempo de esperar.....	137

Projeto Consciências: abordando as relações raciais e luta contra o racismo	159
Sobre imaginar outros mundos.....	173
Tecendo relações antirracistas para inclusão e empoderamento do povo preto	193
<i>Consciências: o filme</i> – uma exploração da fronteira entre documentário e ficção na era da decolonialidade	211
A solidão da mulher negra e o programa Saia Justa	221
Sala de aula de língua inglesa como espaço de aquilombamento virtual	239
Antirracismo e anticapacitismo na educação como estratégias para transformação social	251
Sonhar, brincar e criar: o olhar da criança para a construção de uma infância sem racismo	265
Relato de experiências: Vivências, olhares e indignações para uma educação antirracista.....	281
Projeto Identidade: caminhos para uma educação antirracista na educação infantil	291
A ludicidade na educação étnico-racial.....	305
Por uma educação antirracista na Escola Sesc Nova Iguaçu	323
Sobre os autores.....	337
Sobre o ilustrador.....	349

Prefácio

*É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo
esperançar, porque tem gente que tem esperança do verbo
esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança,
é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir
atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!
Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com
outros para fazer de outro modo.*

Paulo Freire

O projeto Consciências do Sesc RJ tem por objetivo promover a discussão e a reflexão acerca das temáticas e problemáticas relacionadas à questão de raça e o racismo estrutural brasileiro. O projeto se organiza por meio de programações educativas contínuas, tendo por base as ciências humanas e sociais. Em articulação com sujeitos, territórios, coletivos e instituições, realizamos programações sistêmicas em nossas unidades, territórios e parceiros, promovendo a educação antirracista, o combate ao racismo e contribuindo para a valorização da identidade negra, conforme preconizado pela Lei Federal 10.639/03.

A organização deste livro apresenta, a partir de artigos e relatos de experiências, algumas das ações que foram desenvolvidas e relacionadas ao projeto Consciências, no âmbito das unidades do Sesc RJ, em escolas públicas e nos eventos externos que participamos no ano de 2023. Para além do registro, acreditamos que os textos desta coletânea possam inspirar e disponibilizar ferramentas teórico-metodológicas para a disseminação de uma educação democrática e libertadora.

A edição deste ano contou com a valorosa contribuição dos eixos das Infâncias e de Pensamento em Linguagens (PEL), em adição aos manuscritos de Arte, Ciência e Tecnologia (ACT). Estes compõem os três eixos que integram a Gerência de Educação do Sesc RJ, e que atuam na proposição de ações baseadas no anticapacitismo, antirracismo, e pelo letramento científico, valorizando diferentes cosmovisões, pluri-identidades e sujeitos histórico-sociais enquanto produtores de conhecimentos.

Esta publicação reúne um total de 20 manuscritos – um em PEL, seis em Infâncias, e treze em ACT, distribuídos em sete artigos e treze relatos de experiências. Somos 51 autores, entre colaboradores do Sesc RJ e profissionais convidados que atuam ou atuaram em mais de dez unidades na execução das atividades do projeto. Assim como na edição anterior, as autorias são de predominância feminina, representando aproximadamente 80% do total dos textos. Da mesma forma, os autodeclarados pardos e pretos, representam a mesma porcentagem. Nos demais manuscritos, temos pessoas negras e não-negras, atuando em conjunto para a proposição de ações antirracistas e pautando a importância da participação de pessoas brancas na luta contra o racismo.

Nas páginas que seguem, mergulhamos em uma jornada rumo à necessidade de uma transformação social, profunda e essencial. Neste sentido, este livro não apenas abraça a urgência deste espaço-tempo, que é a implementação concreta e a ampliação da educação antirracista, mas também nos convida a adentrar em um “tempo de esperar”. Paulo Freire nos ensinou sobre a importância de entender a educação como uma prática política, com vistas à conscientização, à libertação e à transformação social. Isto posto, nos convoca a agir, não como meros

espectadores dos desafios impostos, mas como agentes protagonistas. *Esperança* não é esperar, tampouco demonstrar passividade. É ação para o enfrentamento dos obstáculos, com determinação, ação coletiva e criatividade.

O Brasil, no aspecto legal, exerceu uma ação permissiva diante da discriminação e do racismo cujos reflexos são sentidos até hoje. O racismo brasileiro é estrutural e estruturante em todas as suas relações. Mesmo sendo um crime inafiançável, persiste no apelido, na seleção por entrevistas, currículos que pedem foto, entre tantos outros que retratam a reprodução desse modelo. Estes são instrumentos informais que permitem a ação discriminatória e preconceituosa.

É necessário estabelecer estratégias para a desagregação de processos legitimadores de relações hierárquicas que se dão pela cor da pele. A dificuldade para isto reside na existência de um senso comum que muitas vezes não reconhece o racismo. Os negros brasileiros foram apartados de sua cultura mãe, de seu universo cultural, religioso, linguístico. A Lei 10.639/03 é um passo institucional muito importante. É preciso voltar ao ponto de origem, reconstituir a trajetória do negro brasileiro. Não podemos ensinar somente a História da Europa, mas também a História da África, como forma de ressignificação e reconstrução da identidade negra e valorização da diversidade cultural.

Neste contexto, a educação antirracista emerge como uma força motriz na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Ela transcende os limites da sala de aula e se infiltra nas entranhas da nossa cultura, das nossas interações cotidianas e das estruturas que sustentam nossas comunidades. É possível – e necessário – mudar e construir um país justo e igualitário e pôr fim a toda forma de discriminação.

É preciso retomar os caminhos da busca pela justiça social. Sabemos que os desafios para a realização de uma educação transformadora não são simples e nem fáceis. Precisamos apostar na esperança do verbo *esperançar*, ou seja, ir atrás, construir mediações entre o conhecimento, a cultura e os saberes, e não desistir.

Este livro reúne vozes e perspectivas diversas unidas em um propósito comum: iluminar o caminho para uma educação antirracista transformadora. Lembra-nos, ainda, que não podemos ignorar a história, a responsabilidade coletiva e o potencial que cada um de nós possui para fazer a diferença. O “tempo de esperançar” é agora e a educação é a ferramenta com a qual podemos (re)edificar nosso passado com histórias múltiplas e moldar um presente-futuro mais justo e equitativo.

Convidamos você, leitor, a se unir à discussão sobre a transformação que a educação antirracista traz. Que essa jornada inspire ações concretas e sustentadas, e que juntos possamos criar um mundo onde a esperança floresça sobre o racismo.

Adriano Rocha
Bernardo de La Vega Vinolo





Como reconhecer o beijo de amor verdadeiro?

Renato Nogueira¹

Existe beijo de amor verdadeiro? A partir de estudos de filosofias africana, ocidental, psicanálise, psicologia e neurociência, vamos debater as configurações do amor partindo dos contos de fadas e analisar algumas raízes da fantasia romântica. O objetivo da palestra é estabelecer um diálogo em torno das diferenças entre as dinâmicas do amor romântico e do amor confluyente.

Eu vou fazer um percurso com vocês pensando muito no evento Consciências, organizado pelo Sesc RJ. Então, eu fiz uma outra apresentação falando de relacionamento, em outro momento, dia 13, depois do Dia dos Namorados, e eu trouxe referências ocidentais, um pouco de psicanálise, discuti as nuances das relações amorosas. Hoje, eu vou me ater a trabalhar com referências africanas para a gente falar do mito do amor verdadeiro.

1 Este artigo trata-se da transcrição da palestra ministrada por Renato Nogueira no auditório do Sesc Flamengo, por isso, a marca da oralidade tão presente em seu conteúdo.



Quando a gente fala de África, a ONU reconhece 54 países, enquanto a União Africana reconhece 55, tem o Saara Ocidental, além dos outros 54, e tem mais de 3000 etnias diferentes. Então, a gente fala em culturas africanas num certo plural, mas tem uma cultura africana num certo sentido de que tem elementos muito comuns que aparecem em várias tradições, mas eu vou me ater a duas tradições filosóficas do continente africano, uma do Kemet, na antiguidade, e outra no povo dagara, especificamente de uma filósofa, psicóloga, que é Sobonfu Somé, pra gente fazer essa caminhada.

O Kemet é o antigo Egito que era uma civilização, uma sociedade negra, só foi ficando mais clara depois das invasões persas, mas todo período do apogeu faraônico era uma cidade negra. E eu vou trazer uma história de amor dessa tradição filosófica cultural pra definir amor. Então, tem muitas formas de a gente falar sobre amor.

Amor é um afeto, os afetos são as emoções, os sentimentos e os esperançamentos, vamos pensar assim? O que é um afeto? Nós somos seres afetivos. O afeto tem três categorias: emoções, sentimentos e pensamentos.

Os pensamentos são como imagens mentais que nós fazemos, a gente tem uma ideia, a gente pensa, raciocina. As emoções, numa leitura da ciência, nós temos cinco emoções básicas: alegria, tristeza, nojo, medo e raiva. Tem um filme chamado *Divertidamente*, e isso aparece nesse filme, emoções básicas. Então, a emoção, eu tenho uma reação neurofisiológica a um evento. Estou com medo – frio na barriga, sangue nas pernas e nos braços pra correr, pra se afastar pra fugir; tenho nojo – não vou comer uma coisa estragada, é uma emoção. Os sentimentos são emoções compostas; então, os sentimentos são emoções secundárias, a gente combina emoções primárias com pensamento e

com o nosso cotidiano e outras emoções vão dar os sentimentos. Então, por isso, uma pessoa que se apaixona e rompe a relação amorosa leva um tempo pro amor passar e se transformar, porque é crônico. As emoções são agudas, os sentimentos são crônicos, e tudo isso é afeto. E o pensamento também é afeto.

Aí, vamos pra uma definição filosófica de amor, uma interpretação filosófica do amor lá no Kemet. Há muito tempo atrás, havia um rei chamado Ausar, e esse rei era casado com uma rainha e tinha um irmão que queria o trono do rei, uma história clássica.

O irmão que queria o trono do rei era o Seth, e quem tinha o trono era o Ausar, e quem era a esposa do Ausar era Auset. O que aconteceu? O irmão bolou um plano mirabolante, matou o irmão que era o dono do trono, o cortou em muitos pedaços, espalhou pelos quatro cantos do mundo. Terrível! Violência, brutalidade.

Auset, que era a esposa, não aceitou as desculpas do cunhado, que dizia o seguinte: “Ah, ele veio aqui e já foi embora. Ninguém viu mais, não.”

Ela pensou: “Algo tá errado.” Ela investigou, buscou – vou resumir a história. Ela encontrou Ausar, costurou parte por parte e depois se deitou com ele, e ele ressurgiu e conseguiu renascer. Ele renasceu e ficou todo esverdeado, a primeira múmia da história, ficou verde, foi enfaixado de branco, ficou esverdeado.

Vamos interpretar um pouco? Vamos fazer uma semiótica, vou pegar o significante e atribuir o significado dentro de um contexto. Então, se temos um sinal com um cigarro, rasurado, rachado, “Proibido fumar!”, então, o significante com o significado quer dizer que não pode fumar ali; ou então tem uma letra “E” em vermelho e uma barra

sobre ela, “Não estacione”, quer dizer alguma coisa. Então, estou interpretando que os mitos, eles informam coisas sobre a condição humana, são os nossos sentimentos, coisas que pensamos, os nossos medos, e esse mito informa, ele diz o que é o amor.

Então, o que está em jogo aqui? Vamos interpretar, assim: cada personagem pode ser entendido aqui como uma disponibilidade ou um dispositivo do nosso psiquismo, nosso dispositivo mental. Auset é a capacidade de amar; Ausar é nossa intimidade; e o Seth é nosso desejo de poder.

Então, o Seth é aquele que dilacera tudo porque a vontade de controlar, a vontade de dominar, ela acaba nos afastando, às vezes, de nós mesmos. O que que o amor faz? O amor nos restitui o nosso encontro conosco.

Então, quando Ausar fica esverdeado – o verde, gente, não tem o incrível Hulk na Marvel, por exemplo? O verde é uma metáfora para a clorofila e é uma metáfora pra natureza, vamos pensar assim? Ou seja, ele era negro, ficou verde porque verde é a cor da sua natureza mais íntima. Então, tá dizendo: ele reencontrou a natureza mais íntima dele porque ele encontrou o amor, que é a personagem Auset. Fechamos aqui um ciclo explicativo?

O que é o amor, então?! O amor é um afeto que nos restitui o nosso contato, ou seja, a gente fica mais em contato com a gente, e por isso que a gente gosta tanto de história de amor. Porque o amor é como se fosse um afeto.

Aula de química, vamos pensar em química, no ensino médio. Não tem os catalisadores? O amor é um catalisador de bem-estar, um afeto catalisador, ele encurta o caminho para o nosso bem-estar.

Bem-estar como? Nosso equilíbrio, homeostase, a pessoa fica mais equilibrada; não que uma pessoa que ame vá deixar de ter raiva, ciúme, mas o medo, a raiva e outras emoções e sentimentos não vão se colocar, vai ser mais proativa para melhorar a vida da pessoa que os sente. Ninguém porque ama deixa de ter raiva, medo, ciúme, qualquer sentimento, mas a maneira como o sentimento é organizado fica melhor quando se ama ou quando o amor é preponderante, quando o amor é o principal afeto de organização da minha vida. Se a raiva for, vai dar outro resultado.

Então, definição de amor, vamos por beijo, vamos falar de amor também. O beijo é uma coisa muito peculiar da nossa espécie, outras espécies fazem coisas semelhantes, mas o beijo está muito também em vários contos de fada, em várias histórias aparece o beijo. O beijo que desperta alguém, o beijo de um príncipe numa princesa, geralmente, e que remonta muito a uma noção de amor romântico.

Vou dar outra informação pra gente pensar junto aqui, existem formas de amar, existem dinâmicas amorosas, tem diferença.

Vamos pensar assim: formas de amar, monogamia é uma forma de amar, um tipo de contrato – tem exclusividade afetiva e sexual. Não monogamia, tem mais de um tipo. Poliamor não é uma forma de amar, poliamor é uma dinâmica amorosa, assim como o amor romântico é uma dinâmica amorosa. Tem forma de amar que é o contrato que eu estabeleço com uma pessoa ou com duas pessoas num relacionamento e tem a dinâmica amorosa que é como a gente se movimenta amorosamente. Uma maneira é o amor romântico, que é um tipo de amor em que o outro me completa. Tem a ver com isso, uma fantasia, e pensar que existe uma pessoa que encaixa perfeitamente, mas tem outros

tipos de amor, outros amores. Depois, vou falar do amor confluyente um pouquinho.

Então, beijo de amor verdadeiro, como é que isso funciona? Como é que isso? Existe este beijo? Este beijo não existe?

Tem muitos componentes. Vou ter que falar de um negócio, agora, que eu posso chamar assim: economia dos afetos, ou seja, a gente está numa sociedade que a gente compra coisa, troca coisa, compra um relógio, compra um sorvete, compra um sanduíche, não é isso? Compra coisas. Mas a sociedade, além de ser um mercado de trocar coisas, ela é um circuito de afetos, no qual nós somos afetados e afetamos os outros o tempo inteiro.

Afetamos, e isso produz sentimentos, emoções, só que isso é marcado por uma coisa importante pra gente pensar aqui. Vou trazer uma questão histórica pra gente pensar, durante algum tempo, na história da humanidade, muito tempo, a gente diferenciou quem era sujeito, quem era coisa, quem tinha direito, quem não tinha direito. Então, em alguns momentos, mulheres não podiam votar; em alguns momentos, as pessoas podiam comprar outras pessoas; em algum momento, algumas pessoas não podiam expressar a sua orientação, o seu desejo sexual; em alguns momentos, as pessoas não podiam ter acesso a uma relação amorosa porque a família impedia por fatores culturais, religiosos.

Então, a maneira como a gente desfruta, ganha e dá afeto tem a ver com o quê? Com contorno social, tem forma de aprender. A gente também aprende.

Por exemplo, tem coisas que são culturais, nasce um menino e uma menina numa família, o garoto todo mundo corta o cabelo mensalmente; a menina deixa o cabelo crescer, quando nasce, coloca um

par de brincos. Isso são marcadores de gênero. A menina ganha boneca pra desenvolver o quê? Maternagem – capacidade de dar afeto para um corpo infantil; o garoto ganha ferramenta pra poder ser assertivo, objetivo, fazer cálculo.

Então, a gente vai criando performances diferentes, também, de gênero, raça, orientação sexual, classe, vai criando maneiras de se relacionar. Isso vai criando uma coisa que vai ter entraves: cisheteronormatividade, racismo, misoginia, capacitismo, a lógica do mercado na vida íntima. Uma pessoa tem valor de mercado se ela está bem na prateleira, se ela pode ser escolhida, se ela ganha um *match* ou não ganha *match*. Então, tudo isso vai dificultando também, pode dificultar como a gente leva nossa vida amorosa. Então, até agora, falamos dos afetos, emoções, sentimentos, pensamentos; falamos como o amor melhora a nossa vida, porque aumenta nossa sensação de bem-estar, quando a gente recebe e dá amor. Então, se eu sou amado, ser amado é fundamental.

Vou falar de um estudo bem interessante e vou voltar pra isso.

Quando uma pessoa sofre traumatismo craniano tem algumas proteínas que aparecem no sangue dessa pessoa. Então, uma forma de fazer o exame não é nem botar uma tomografia, o trauma foi muito forte, espera, colhe o sangue: “Tem traumatismo, vamos só saber onde foi”. Tem um estudo que mostra que crianças abandonadas têm a mesma proteína no sangue, ou seja, quando a gente não recebe afeto, amor, numa mesma medida, porque o amor é o afeto de sustentação existencial, ele tem essa potência, por isso que 97,5% das músicas falam de amor, os filmes também não vão muito atrás, até filme de terror tem história de amor. Isso é uma coisa muito buscada, o amor verdadeiro, o amor afetivo-sexual, porque tem várias crivagens de amor,

paterno, parentalidade, amizade, mas tem essa crivagem que a gente tá usando que é a relação amorosa entre pessoas.

Como reconhecer o amor verdadeiro? Sabendo, por exemplo, que misoginia atrapalha o amor, tem feminicídio. Por quê? É como se aquela pessoa não tivesse direito a fazer escolhas, então, tem alguém que é o sujeito, alguém que é o objeto. O que é que eu vou chamar isso aqui falar por verdadeiro? Eu vou, a grosso modo, falar que uma relação amorosa, ela pode ser mais erótica ou mais pornográfica. Vamos pensar juntos?

Mais pornográfica ou mais erótica. O que eu vou chamar de pornográfica? O que eu chamo de pornografia aqui? Pornografia é uma relação na qual só tem um sujeito possível, na qual alguém tem que ser assujeitado pelo sujeito que é o único dono da situação, ou seja, o gozo passa pela submissão do outro, o gozo passa por alguém não necessariamente ter seu desejo satisfeito, é uma relação de objeto. O erótico é uma relação que tem dois sujeitos; então, pessoas que têm que negociar o seu desejo.

O que é mais fácil? É mais fácil ter poder, impor seu desejo ao outro, ou não? Seria mais fácil o quê? Porque a relação erótica leva em consideração que as pessoas não têm o mesmo desejo na mesma frequência, nem o tempo todo, podem ter interesses diferentes, e o interesse não é só satisfazer o outro. Qual a tensão que pode rolar?

Então, o pornográfico, a pornotopia – pra falar de pornotopia, tem um filósofo chamado Paul Preciado que fala sobre isso, eu estou usando um pouquinho deste conceito dele, e estou aqui dando uma outra dimensão pra relação amorosa, que é um território onde eu posso usar o outro. Então, a relação pornográfica é uma relação de uso, uma relação de uso que passa pelo visual, passa pelo olhar, o olhar é a

crivagem, é o corpo que eu quero, tem o tamanho, a estatura, o peso, a medida, o tom. O olhar classifica, então, é visual também.

Qual a diferença para o amor erótico?

O amor erótico não fica circunscrito à cosmopercepção visual, o tato entra em jogo, o olfato, o paladar, porque você pode ter uma pessoa que você não foi socializado pra achar ela bonita, mas o toque é muito bom, o cheiro é muito bom; mas visualmente ela não é aquilo que vai se enquadrar na economia dos afetos pra você chegar e falar “Pô, tô namorando fulana”, “Tô namorando fulano.” Fez sentido?

Ou seja, tem algo que é da ordem do visual. Ou seja, então, o elemento, o sentido primordial na relação pornográfica é a visão.

Isso remonta a uma aula de filosofia – Aristóteles – que fala o seguinte: o nosso sentido preferencial para o conhecimento é a visão. Mas, aí, em algumas culturas, não todas, é a audição, em outras pode ser o olfato, pode ser o paladar, pode ser o tato, vai variar. Então, no pornográfico, o sentido preponderante é a visão, a visão tem que ter um critério de seleção/exclusão: o que que tá dentro / o que que tá fora; o que que presta / o que que não presta. E a relação com o outro é uma relação de objeto, uma relação de dominação, uma relação de uso, que pode ter a ver não necessariamente alguém não ter uma interação.

O erótico tem uma interação, mas o erótico pressupõe que as pessoas não estão em acordo tempo inteiro, elas podem discordar. Então, o erótico passa por uma outra perspectiva, não que o erótico abandone a fantasia, mas a fantasia negocia com a realidade, enquanto pornográfico tá sempre jogando força só na fantasia. Ou seja, eu projeto alguma coisa sobre o outro, sobre outra pessoa. Legal até aqui?

Afeto, emoções, sentimentos, pensamentos, o amor é um afeto fundamental para garantia da nossa vida. E as relações podem ser, a grosso modo, pornográficas ou eróticas. E o erótico é uma a relação entre sujeitos, o pornográfico é uma relação entre um sujeito e um objeto – alguém manda alguém / alguém obedece; alguém é o centro da situação e o outro gravita em torno daquele que é o centro; uma relação que ela já parte pra um desequilíbrio, tem uma relação de poder marcada, poder e dominação.

E vou continuar falando de amor agora, vou na filosofia de Sobonfu Somé. Então temos, aqui, misoginia, esse o negócio todo.

A Sobonfu Somé, vamos falar do amor, do beijo de amor verdadeiro, para chegar lá, vamos passar por ela aqui agora.

A Sobonfu Somé, o que que ela vai trazer pra gente de interessante? Ela fala assim: amor é uma canção do espírito. Essa ideia dela lembra muito uma noção psicanalítica de amar é dar o que você não tem pra alguém que não quer o que você não tem.

Foi bem isso? Está fácil?

Amar não é dar o que você tem, amar é dar o que você não tem pra alguém que não quer ganhar isso.

Vamos por partes: o que é o amor aqui? Uma canção do espírito.

A palavra espírito traduz vida, a palavra espírito tem filosofia, filosofia quer dizer vida, grosso modo. O que é canção? Canção é um ritmo, canção é um ritmo, a frequência sonora, com letra, com frequência, com tempo, melodia, timbre. Então, é uma frequência, então, uma frequência pra vida. O amor é uma frequência para vida que nos torna mais confortáveis conosco. Estar amando, ser uma pessoa amada é estar mais em conforto, é me sentir aceito, me sentir representado, sentir dignidade,

porque eu sou o alvo do sentimento mais precioso, o sentimento mais caro, que vale ouro, diamante, pedras muito preciosas, que é o amor.

Então, o amor é uma sustentação para que eu fique mais confortável, aumente o meu conforto, menos amor, menos conforto. E a gente pode saber se uma ligação, menos amor – mais desconforto, mais frustração emocional. A maneira de lidar com isso passa pela violência, porque a violência é uma queixa sobre o amor que eu não fui capaz de receber.

Então, o amor aumenta o equilíbrio, aumenta uma relação com o outro diferente, porque amar é dar o eu não tenho. Isso está no erótico. Isso é do erótico. Porque, na pornografia, eu só dou o que eu tenho, no erótico, eu só posso dar o que eu não tenho e como é que é isso?

Vamos lá, vamos pra essa parte. O amor é dar o que eu não tenho, mas muita gente fantasia que amor é dar o que você tem. Tudo bem? Entregar alguma coisa para alguém. Não estou falando da lua, não, tá?! Não é da lua, vou dar a lua para pessoa? Vou dar a lua? A lua não tem como. Tem duas formas, a grosso modo, de se relacionar, uma forma é pela noção da economia dos afetos, que envolve aquilo tudo que nós somos, raça, gênero, classe social. Tem uma economia dos afetos, se a pessoa é magra, é gorda, rica, faixa etária. Vários fatores interferem, agora, na economia dos afetos, tem duas maneiras básicas de a gente estabelecer a relação com o outro, ou eu troco, ou eu compartilho. Então, tem uma diferença entre dar o que não tenho. Dar o que não tenho é, de alguma forma, experimentar uma vivência, ser capaz de experimentar alguma coisa que não tem preço, porque não pode ser quantificada, não está submetido à lei de mercado. Quando a relação amorosa é capaz de ser submetida a uma lei de mercado, ela perde a potência erótica e ela ganha o poder da pornografia, o poder da relação sujeito-objeto. Tudo bem?

Qual o problema do beijo-amor verdadeiro? Ele tá muito mais ligado na fantasia histórica, o amor verdadeiro é muito mais ligado a uma lógica pornográfica dos afetos do que a uma lógica erótica. Nesse sentido, eu vou falar que eu sou contra o beijo de amor verdadeiro e vou explicar por quê. Foi bem até agora?

Estamos aqui no caminho, afeto, estamos aqui. Então, eu estou projetando, tenho uma fantasia romântica do beijo-amor verdadeiro, eu sou mais adepto do amor confluyente.

Quem já ouviu falar do amor confluyente?

Todo mundo conhece mais o amor romântico, nós somos criadas, criados, nossa socialização, que é uma socialização com vários problemas, dentre outras coisas, é uma socialização pelo amor romântico. A gente é socializado pra gostar do amor romântico, não que não seja bonito, tem beleza no amor romântico, tem suas fantasias, tem seus arroubos, mas tem outros formatos de amar também.

Guardando a questão do beijo-amor verdadeiro, vamos ler:

Amar é um percurso de intimidade, encarar outro somente como um objeto da paixão é um enorme obstáculo conexão amorosa autêntica e profunda. Somé nos ensina e que o amor não é busca egoísta por prazer e beleza exterior. O ser amado não existe para satisfazer nossas fantasias, apenas, talvez. Isso não significa que não podemos encontrar com aparência e as diversas sensações que o outro pode provocar, mas que o ego desejo de controlar não pode ser mais importante do que o elemento fundamental para o florescimento do amor: *o propósito do espírito*.

Que negócio é esse? Então, ela fala: “É fundamental no amor propósito do espírito. O quê que eu quero? Quais são os valores

fundamentais”. Propósito é um sentido, qual sentido que eu tenho para mim, para minha vida? Quais são os sentidos que eu dou para minha vida? Isso tem que entrar em jogo na hora de uma experiência amorosa, na hora de uma parceria amorosa.

Por que tem que entrar em jogo? E aí vou para o beijo-amor verdadeiro, muito melhor, ou talvez, mais interessante que o beijo de amor verdadeiro seja “qual é o sentido do beijo”. Então, eu quero advogar em favor do sentido do beijo, esse beijo faz sentido? Esse beijo tem sentido na minha vida nesse momento, na minha experiência? Não se trata, então, agora, de uma alma gêmea, de alguém que quer ser tudo para o outro, mas de alguém que não precisa ser tudo para o outro e alguém que inclusive me coloca em situações, de repente, das que eu não saiba como sair ou saiba como entrar. Tem uma pergunta muito boa para relação amorosa que quase ninguém faz: “Qual foi o sonho que você esqueceu, qual foi o sonho que você não realizou, qual o seu maior trauma?”. Isso é uma pergunta pouco feita para as pessoas com quem nós compartilhamos a cama, mesa. Mas é uma pergunta que ela requer uma profundidade pra ter uma intimidade muito mais interessante do que uma intimidade superficial do amor verdadeiro que tá focada numa experiência muito mais aparente ou superficial do que ser capaz de enfrentar e compartilhar com outro o que pode ser indesejável. Então o sentido do beijo é muito mais ligado a uma possibilidade de você experimentar um medo de uma pessoa que você ama, experimentar uma incerteza, experimentar a imperfeição. Uma relação amorosa pode funcionar muito bem se quando você começa você conta suas virtudes, mas você não tem medo de apresentar defeitos, você tem coragem e disponibilidade de apresentar a humanidade. Uma relação

amorosa, ela precisa, talvez, para ser um beijo que faça sentido, operar fora da fraude e fora do favor.

O que é a fraude? Eu digo que eu entrego mais que eu posso entregar: “Ah, eu sou isso, eu sou aquilo, eu sou maravilhoso, sou especial.” Está fraudando o negócio, fraudou o contrato; ou você faz, por favor, você fala, assim: “Não, eu sou isso, mas vou dar esse pouquinho aqui, vou controlar com esse pouco que eu posso dar”; vai dar por favor, não dá porque quer entregar, porque quer trocar.

Então, quando vocês se apaixonarem, tiveram intimidade suficiente com alguém, perguntem: “Qual o seu maior trauma?”. Isso, talvez, aproxime profundamente e possa se a possibilidade de encontrar uma relação amorosa, na qual o sentido do beijo vai ser a possibilidade de partilhar caminhos em comum. Não de ser tudo na vida do outro, você tem uma própria vida, o outro também, mas vocês podem fazer coisas incríveis na parceria. Então, o beijo de amor verdadeiro que tá muito mais próximo de uma dinâmica romântica, ele pode exigir alguma coisa que nunca seremos capazes de entregar, mas, talvez, um sentido do beijo seja uma possibilidade mais real verossímil de entregar a sua fraqueza, de entregar sua vulnerabilidade, de não saber qual é a solução para o dia seguinte, mas, mesmo assim, poder dar a mão e caminhar um pouquinho, tomar um café e dizer eu te amo.

Espero que tenha ajudado a vida amorosa de vocês, jovens, que estão começando, tem que se frustrar, tem que perder o relacionamento.





Por uma reterritorialização do virtual

Luisa Calixto

Introdução

A era digital tem estado cada vez mais presente e relevante na nossa sociedade, e a cada dia se torna mais inimaginável a vida sem a presença da internet. É fácil percebermos uma gigantesca transformação do mundo real, contribuindo para um espaço cada vez mais integrado ao mundo virtual, impulsionado pelo avanço tecnológico.

Esse processo tem impactado diversos aspectos da sociedade contemporânea, abrangendo a forma como nos comunicamos, trabalhamos, nos informamos, consumimos conteúdo, estabelecemos relações sociais e interagimos com o mundo ao nosso redor. E isso se torna possível a partir da combinação de alguns fatores, como o aumento do acesso à internet, o desenvolvimento cada vez mais avançado dos dispositivos móveis, a evolução das redes sociais e a criação de ambientes virtuais de trabalho e aprendizagem.

Viver desconectado, hoje, situa o indivíduo em um não lugar, o que pode ter consequências desde pessoais até mesmo profissionais: da

última vez que você enviou um currículo, foi entregue pessoalmente impresso ou foi via e-mail? E como seria o seu trabalho durante a pandemia de covid-19 sem um computador? Essas provocações evidenciam aquilo que entendemos como uma crescente virtualização da vida, ou seja, um processo que integra as experiências cotidianas ao universo virtual ou digital, tornando a vida cada vez mais conectada e influenciada pelo mundo virtual, em que a tecnologia digital desempenha um papel central na forma como vivemos, trabalhamos, nos relacionamos e nos entretemos, impactando significativamente a nossa cultura. Não estamos tratando, portanto, de uma substituição, mas de um complemento – uma mescla, em que não conseguimos mais dissociar as experiências no mundo físico sem a intervenção do mundo virtual.

Essa virtualização impacta diversas áreas, e as discussões sobre esse impacto preocupa diferentes profissionais, desde a saúde até as humanidades. Mas, neste presente texto, gostaríamos de abordar a importância da disputa do universo virtual enquanto território sob a ótica das pessoas pretas, discutindo a existência de experiências virtuais distintas, bem como a necessidade de reterritorializar o espaço virtual para promover maior inclusão e representatividade.

Território enquanto um conceito

Diversas áreas do conhecimento, como a geografia, a política, a sociologia e a comunicação vão se utilizar do conceito de território. Claude Raffestin, geógrafo, vai dizer que

O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa)

em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator territorializa o espaço. (1993, p. 143).

Podemos pensar o território como uma área geográfica delimitada, ocupada, controlada ou reivindicada por um indivíduo, grupo, comunidade ou entidade política e que nos ajuda a entender a organização espacial das sociedades humanas e a relação entre os seres humanos e seu ambiente físico e social. A ideia do território pode se aplicar em contextos mais amplos, como quando pensamos em território nacional, em que essa ideia é ampliada para englobar a delimitação de uma nação e sua soberania territorial.

A noção de território vai além do aspecto geográfico, abrangendo dimensões culturais e identitárias. Benedict Anderson (1983) discute a ideia de “comunidades imaginadas”, em que as nações são concebidas como imaginadas pois os indivíduos nem sempre se encontram face a face, mas compartilham uma sensação de pertencimento a um grupo unido por um sentimento de identidade compartilhada. O território nacional, nesse contexto, é um espaço simbólico em que os laços de identidade e pertencimento são criados e reforçados.

A relação entre território e cultura é estreita, uma vez que a identidade cultural de um grupo muitas vezes está intrinsecamente ligada ao espaço geográfico que ocupa. O território pode ser considerado um repositório de memórias coletivas, práticas culturais, tradições e símbolos que fortalecem a coesão do grupo social. A territorialidade cultural, nesse sentido, desempenha um papel essencial na construção e preservação das identidades culturais.

No entanto, é crucial reconhecer que o conceito de território também revela a existência de hierarquias sociais, tanto entre territórios quanto dentro de cada território. No contexto internacional, nações mais poderosas podem impor sua influência e interesses sobre outras, resultando em relações de dominação e dependência. Isso pode ser observado em dinâmicas geopolíticas, econômicas e culturais, em que alguns territórios são mais privilegiados e exercem maior influência global em detrimento de outros.

Dentro de cada território nacional, também são evidentes as hierarquias sociais, econômicas e políticas. Grupos dominantes podem exercer controle sobre recursos e instituições, reforçando desigualdades e marginalizando comunidades historicamente oprimidas. Essa dinâmica se reflete na distribuição desigual de poder, oportunidades e recursos dentro do território, o que afeta diretamente a qualidade de vida e as perspectivas de diferentes grupos sociais.

Quando pensamos na alteridade das pessoas negras naquilo que poderia ser entendido como território brasileiro, existem dois exemplos paradigmáticos que merecem ser pensados: o quilombo e a favela.

Os quilombos constituíram comunidades formadas por pessoas escravizadas que escapavam das condições de opressão em busca de liberdade. Esses espaços foram criados como um ato de resistência contra a violência e a exploração sofridas por pessoas negras durante o período colonial e escravocrata. Os quilombos se configuraram como territórios autônomos, muitas vezes situados em áreas remotas e de difícil acesso, onde os membros da comunidade podiam viver em relativa liberdade, longe do controle dos senhores de escravos.

Funcionando enquanto refúgio para as pessoas escravizadas que buscavam a liberdade, esses espaços possibilitaram a preservação das nossas culturas e de nossas tradições que foram sistematicamente atacadas em busca de apagamento. Foram os quilombos e os terreiros que possibilitaram que hoje tenhamos algum acesso às nossas tradições ancestrais e, por isso, representam a resistência e a autonomia e demonstram a importância do território como um espaço de reafirmação de identidade.

No contexto urbano, as favelas emergiram como territórios de grande significância para a população negra e periférica. Originárias de um contexto de marginalização socioeconômica e segregação espacial, as favelas representam espaços de resistência urbana, onde comunidades negras se estabeleceram e construíram suas vidas em meio a desafios socioeconômicos e adversidades estruturais. Conforme Silva (2007), a favela é uma invenção do poder público, que, no contexto específico da cidade do Rio de Janeiro, onde se deu seu surgimento, não soube gerenciar a crise habitacional decorrente do rápido crescimento populacional na cidade.

Existem três versões para o surgimento daquilo que hoje conhecemos como favelas (SOUZA, 2017, p. 41): a primeira relaciona a ocupação dos arredores do Ministério da Guerra (atual Palácio Duque de Caxias, ao lado da Central do Brasil, no centro do Rio de Janeiro) pelos escravizados que foram alforriados ao retornarem da Guerra do Paraguai; a segunda, também relacionada às forças militares, se dá a partir da ocupação do Morro da Providência e do Morro de Santo Antônio pelos retornados da Guerra de Canudos; já a terceira versão diz respeito à migração de alforriados em busca de trabalho para a cidade do Rio de Janeiro.

De todo modo, sabemos que o termo favela foi designado entre os séculos XIX e XX para se referir às ocupações nas encostas da região central da cidade, e desde seu surgimento é vista como um problema sanitário pelas elites da sociedade. Nos anos seguintes, a ocupação dos morros sofreu um crescimento para além da região do centro da cidade, havendo relatos na zona sul e no subúrbio nos anos 10, 20 e 30 (SILVA, 2007, p. 53).

Hoje, as favelas desempenham um papel central na preservação da cultura e identidade negras, permitindo a manutenção de tradições, religiões e manifestações culturais que foram historicamente marginalizadas pela sociedade majoritária. Além disso, esses espaços fomentam um senso de comunidade e pertencimento, fortalecendo os laços sociais e promovendo a solidariedade entre seus moradores.

É também a partir da luta por melhores condições de vida nessas áreas que observamos os traços mais atrozes do racismo, revelando a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão social e o empoderamento das comunidades negras que habitam esses territórios, além dos sistemáticos desrespeitos à humanidade dos habitantes. São as favelas que escancaram o que o poder público e a sociedade reservam aos territórios negros, ao mesmo tempo que carregam nas costas boa parte da força motriz da cultura brasileira.

Mas, se o conceito de território denota tanta importância à delimitação geográfica, como podemos falar de territórios virtuais? Embora o conceito tradicional de território esteja intimamente associado à delimitação geográfica de uma área física específica, o avanço da tecnologia e a virtualização da vida permitiram a emergência de novas formas de territórios: os chamados “territórios virtuais”. Esses territórios são espaços digitais criados e ocupados por comunidades online,

onde as relações sociais e interações ocorrem predominantemente no ambiente virtual, não se limitando a uma localização física precisa.

Foucault (2013, p. 115) em, “De espaços outros”, diz que há

lugares reais, lugares efetivos, lugares que são desenhados na própria instituição da sociedade e que são espécies de contra-aloções, espécies de utopias efetivamente realizadas, nas quais as alocações reais, todas as outras alocações reais que podem ser encontradas no interior da cultura, são simultaneamente representadas, contestadas e invertidas; espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora sejam efetivamente localizáveis. Por serem absolutamente outros quanto a todas as alocações que eles refletem e sobre as quais falam, denominarei tais lugares, por oposição às utopias, de heterotopias.

Muitas características das heterotopias se relacionam com isso que entendemos como “territórios virtuais”, por isso, a ideia de entender a internet como esse espaço outro, ou esse contraespaço, ou esse “ciberespaço”, nos ajuda a compreender a natureza da internet enquanto território mesmo que não exista uma dimensão geográfica.

Da mesma forma, enquanto um espaço contra-hegemônico, compreendemos o potencial dos territórios virtuais de movimentar os vínculos, servindo de ferramenta na mudança ou no estabelecimento de novas narrativas, e, por isso, vamos analisar o território virtual na sua potência contra a manutenção colonial do poder.

Território virtual

Os territórios virtuais são caracterizados por sua natureza intangível, não estando vinculados a um espaço geográfico específico, mas,

sim, a um ambiente digital. Eles podem ser compostos por plataformas de redes sociais, fóruns, jogos online, ambientes de aprendizagem, sites, blogs e outras formas de interação e comunicação na internet.

Muniz Sodré, por exemplo, cita que “É como se a vida comum tivesse literalmente migrado para o virtual, com efeitos eventualmente caóticos sobre os costumes e as instituições tradicionais da sociedade civil.” (2021, p. 81)

E complementa dizendo que

Esta argumentação transcende o espaço imediato e cotidiano, assim como aquele normalmente referido pelo campo acadêmico, quando se observa que determinadas justificativas políticas para o controle do ciberespaço contemplam o virtual como um espaço análogo aos outros (terrestre, marítimo e aéreo) sobre os quais o Estado exerce o seu poder de segurança e controle. É, aliás, o caso da China que, na prática, lida com uma espécie de ‘ciberespaço nacional’, o que autorizaria a intervenção estatal na internet. (2021, p. 81).

Isto também nos leva a pensar que as opressões sociais também se manifestam no ciberespaço. Embora seja um ambiente virtual, ele reflete e reproduz muitas das dinâmicas sociais presentes no mundo real. Dessa forma, questões de opressão, discriminação e desigualdade que ocorrem na sociedade *offline* também encontram espaço no mundo digital.

Dessa forma, podemos entender que existiria um território virtual que poderia se manifestar de duas maneiras: (1) como um lugar outro, onde o indivíduo poderia assumir uma nova identidade, protegida por algumas ferramentas de privacidade e anonimato ou (2) como

uma extensão literal do universo físico, em que, mesmo com a dissociação do corpo físico, as experiências no universo real não são passíveis de serem completamente ignoradas.

Se considerarmos o seu uso a partir da primeira maneira, as novas identidades possibilitam o uso do universo virtual como uma terra sem lei ou consequências, perpetuando discursos de ódio, preconceito e discriminação contra grupos marginalizados com base em características pessoais, como raça, gênero, orientação sexual e religião. Pensando no uso a partir da segunda maneira, a desigualdade de representação continua evidente, com comunidades sub-representadas ou ignoradas nas plataformas digitais, reforçando a marginalização

A utilização de algoritmos com viés pode ampliar preconceitos e estereótipos, e a falta de acesso igualitário à tecnologia cria barreiras para certos grupos. A influência das bolhas de filtro nas redes sociais pode levar à polarização e à limitação do entendimento do mundo em suas múltiplas perspectivas.

A nível de exemplo, o racismo algorítmico é uma preocupação crescente na era digital, representando uma forma insidiosa de discriminação que se manifesta através dos algoritmos utilizados em sistemas e plataformas tecnológicas. Esses algoritmos, que são projetados para processar dados, aprender padrões e tomar decisões automaticamente, podem perpetuar e até mesmo ampliar as desigualdades raciais presentes na sociedade.

Se os dados utilizados nos algoritmos refletirem preconceitos e desigualdades sociais já existentes, os algoritmos podem reforçar e perpetuar esses padrões discriminatórios. Além disso, os algoritmos

podem ser projetados de forma enviesada, incorporando estereótipos e preconceitos já presentes nas decisões humanas que estão sendo cada vez mais automatizadas.

Outro ponto de alerta é a ideia de que o universo virtual corresponde a um lugar sem fronteiras que reúne toda a humanidade. Ao tentar retratar a humanidade como um todo homogêneo, corre-se o risco de reduzir a complexidade das experiências humanas e negligenciar as particularidades de diferentes grupos, elencando, sim, as diversidades culturais, mas sem considerá-las como determinante para a aceitação da coexistência de diferentes humanidades, e não uma só humanidade.

Krenak (2019), por exemplo, se pergunta se de fato somos uma só humanidade. O que nos vincularia enquanto humanidade? Há quinhentos anos indígenas têm sua humanidade negada das mais diversas maneiras institucionalizadas pelos Estados que aqui vigoraram. Possível dizer o mesmo sobre o povo negro em diáspora e outros povos periféricos do planeta. Acosta (2016, p. 20), por sua vez, fala que o povo andino e amazônico foi capaz de “resistir, a seu modo, a um colonialismo que dura mais de quinhentos anos”.

Esses fatores podem criar uma imagem distorcida da realidade, na qual os problemas complexos e as incertezas são minimizados em favor de uma narrativa mais palatável, preenchendo o vazio que Muniz Sodré cita no processo comunicacional (2014) com simplificações e universalizações que reduzem a complexidade das experiências humanas.

Por isso, entendemos que o desafio de reterritorializar o universo virtual emerge como uma estratégia fundamental para o processo de decolonização. A busca pela desconstrução de práticas discriminatórias

e a construção de novos espaços digitais mais inclusivos, igualitários e empoderadores para comunidades historicamente marginalizadas pela manutenção social do poder poderia ser importante ferramenta para viabilizar os discursos desses povos outros, sujeitos cuja narrativa fora e é sistematicamente negado pela narrativa nacional, por exemplo.

O desafio de reterritorializar o virtual

Desde 2022 estamos elaborando no Studio Krya o conceito de reterritorialização do virtual como uma prática metodológica de orientação do nosso trabalho. Com isso, nosso objetivo é utilizar a tecnologia como uma ferramenta para visibilizar lutas anteriores a nós mesmos, assim, nosso trabalho se baliza a partir de um conhecimento ancestral, buscando promover o protagonismo das perspectivas africanas, negras da diáspora, dos povos originários e das pessoas periféricas.

A reterritorialização do universo virtual sob uma perspectiva decolonial envolve uma série de abordagens e estratégias que buscam desconstruir as estruturas opressivas e coloniais presentes no ciberespaço, ao mesmo tempo em que se promovem a inclusão, a diversidade e o empoderamento das comunidades historicamente marginalizadas. Elencamos alguns desafios a serem aceitos que possivelmente podem contribuir com largas passadas nesse objetivo:

(1) é urgente o entendimento, o aceitamento da existência e a desconstrução dos vieses algorítmicos. É fundamental identificar e combater o racismo algorítmico e outros vieses presentes nos algoritmos que operam no universo virtual. Para isso, é necessário que as grandes empresas que operam a web2

absorvam em suas práticas auditorias regulares dos algoritmos e dos dados utilizados, buscando eliminar qualquer forma de discriminação e viés que possam ser identificados, sem utilizar trabalhadores explorados nesses processos;

(2) é necessária a incorporação de perspectivas decoloniais na criação de tecnologias. O desenvolvimento das novas tecnologias precisam contar com equipes cada vez mais inclusivas e diversificadas, incorporando as perspectivas decoloniais e representantes dos grupos que serão afetados na concepção e criação dessas novas tecnologias, permitindo a identificação de questões e necessidades específicas e utilizando soluções sensíveis;

(3) os usuários precisam estar cada vez mais conscientes daquilo que usam. Capacitar os usuários do ciberespaço para que compreendam e controlem suas interações é fundamental. Plataformas digitais devem oferecer opções de personalização de conteúdo, configurações de privacidade e ferramentas para denunciar comportamentos prejudiciais, de modo a empoderar os usuários contra a discriminação e a opressão online que não envolvam armadilhas e abusos na captação dos nossos dados, promovendo um uso cada vez mais crítico das ferramentas à disposição;

(4) é preciso promover a sistemática da diversidade de conteúdo. As plataformas digitais que compõem a internet devem trabalhar ativamente para promover a diversidade de conteúdo e perspectivas, garantindo que diferentes vozes e experiências sejam representadas. Isso ajuda a evitar a formação de bolhas de filtro e a polarização no ciberespaço, incentivando o diálogo

e a participação democrática entre os usuários e pensando uma construção coletiva de um ciberespaço mais justo.

Sabemos que se trata de um processo complexo que engloba diversas abordagens e estratégias com o objetivo de desconstruir as estruturas opressivas e coloniais arraigadas no ciberespaço. Mas essa empreitada visa transformar os territórios virtuais em espaços mais justos, igualitários e representativos, em que as múltiplas vozes e perspectivas podem ser acolhidas e respeitadas. A reterritorialização decolonial representa, assim, um importante desafio na construção de um ciberespaço mais inclusivo e sensível às demandas de justiça social.

Considerações finais

É preciso assumir que ainda há muito a ser feito, contudo, é claramente observável que existem práticas que talvez não solucionem a questão posta, mas que possivelmente abram os caminhos. Algumas dessas práticas são sementes germinadas, outras, baobás, mas são capazes de utilizar ferramentas novas em lutas antigas a favor da dignidade das pessoas.

Sendo assim, conforme apresentamos, entendemos, sim, a reterritorialização do universo virtual como um desafio, mas gostaríamos de salientar que se trata de um desafio aceito. Os desafios são inegáveis, mas, com uma abordagem consciente e comprometida, é possível criar um ciberespaço mais justo, inclusivo e transformador, alinhado aos princípios de uma sociedade mais equitativa e plural.

A partir dessas reflexões, compreendemos que, para que a internet possa, enfim, contribuir para uma construção alternativa de sociedade, todo o seu discurso deve fazer jus ao respeito às diversidades culturais,

sociais e políticas existentes. Isso significa não apenas modificar o trabalho a partir do agora, mas promover a reparação aos anos de exclusão incentivada por instituições que são anteriores à existência da internet.

Bibliografia

ACOSTA, A. *O bem viver*. Uma oportunidade para imaginar outros mundos. 1. ed. São Paulo, Brasil: Elefante, jan. 2016. 268 p.

ANDERSON, B. *Comunidades Imaginadas*. [S.l.]: Companhia das Letras, 1983. 336 p.

BERARDI, F. *Depois do Futuro*. São Paulo: Ubu, 2019. 192 p.

FOUCAULT, M. *De espaços outros*. Estudos Avançados, v. 27, n. 79, p. 113-122, 1 jan. 2013.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. [S.l.]: Companhia das Letras, 2019.

LEVY, P. *O que é o virtual?*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RAFFESTIN, C. *Por uma geografia do poder*. Tradução: Maria Cecília França. São Paulo: Editora Ática, 1993.

SILVA, C. R. R. da. *Maré: a invenção de um bairro*. Orientador: Carlos Eduardo Sarmiento. 2007. Dissertação (Mestre em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Fundação Getúlio Vargas, [S.l.], 2007.

SODRÉ, M. *A ciência do comum: notas para o método comunicacional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

_____. *A sociedade incivil: mídia, iliberalismo e finanças*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.

SOUZA, R. *O comum e a rua: resistência da juventude frente à militarização da vida na Maré*. 2017. Tese (Doutora em Comunicação e Cultura.) – UFRJ, [S.l.], 2017.





Na lida com o mundo branco: o sincretismo tecnológico como uma tecnologia ancestral

Obirin Odara¹

Sincretismo como tecnologia e o sincretismo tecnológico como metodologia²

Falar de sincretismo, no Brasil, nos leva quase sempre a pensar na relação que se estabeleceu principalmente entre as religiões de matriz africana e o catolicismo. Quando a conhecida música toca, e todos em coro ecoam “na Bahia é São Jorge; no Rio (de Janeiro), São Sebastião”, fazendo referência ao orixá Oxóssi, é exatamente o sincretismo que estamos cantando.

Em linhas gerais, o sincretismo é uma forma de estabelecer equivalência simbólica entre elementos diferentes que podem ter certas similaridades. No caso do sincretismo religioso, com forte

-
- 1 Recebi de meus pais Débora Oliveira Ramos como nome e saúdo a importância e o fundamento que fizeram minha mãe o escolher. Contudo, Obirin Odara é o nome que me dei em 2014 e reverencia um marco na minha retomada enquanto pessoa negra da diáspora em busca de novas referências sobre mim mesma. Me renomear a partir da língua iorubá é parte de uma caminhada que, hoje, nove anos depois, se preenche de sentidos que o tempo e seus mistérios revelaram. Tal como *esù* que, em seu mais conhecido provérbio, diz que ele matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje, em 2014, o pássaro foi morto, e hoje vejo a(s) pedra(s) sendo lançada(s).
 - 2 Nós, da empresa Studio Krya, composto por mim, Osvaldo Eugênio, Ian Coelho e Luísa Calixto, utilizamos o sincretismo tecnológico como metodologia para pensar nossas iniciativas e parcerias.



presença no Brasil, temos uma *suposta* equivalência forjada por questões históricas entre orixás – nome dado às divindades que representam princípios cosmológicos da cultura iorubá – com santos da igreja católica, por exemplo.

Esse sincretismo que conhecemos na experiência religiosa nasceu em um cenário hostil: na colonização europeia. O fato é que os povos africanos sequestrados de África, assim como os povos originários de Abya yala³, foram alvos de uma sistemática e profunda violência colonial, em que não só os corpos desses sujeitos eram controlados e submetidos à escravidão e/ou extermínio, como todo o conhecimento, cultura e subjetividades foram tratados pelos senhores como algo primitivo que ameaçava a ordem e o futuro da nova nação que eles, os colonizadores, queriam construir.

Nossas crenças e culturas movem nossas comunidades em um propósito comum, nos quais os valores políticos, econômicos, filosóficos e espirituais dão substância e direcionamento à nossa vida, dando o tom de coexistência com as diferenças e com a natureza. E, por isso, era impensável para o colonizador branco EU-ropeu permitir que os colonizados mantivessem vivas as suas formas de pensar e de se colocar no mundo. Para que o “Novo Mundo” desse “certo”, o colonizador precisou esvaziar de sentido a vida do Outro – negro e indígena – e preenchê-la com a cosmovisão eurocêntrica, passando sobretudo por uma concepção de Deus personalizado na figura de um homem branco que vive no céu, que fosse interessante para os valores que essa nova sociedade buscava empreender como verdade e único caminho para o bem-viver na Terra e no pós-vida.

3 Nome que vem sendo utilizado pelos povos originários para demarcar todo o território que se convencionou, pela via da imposição colonial europeia, a ser chamado de América Latina.

Imagine ser arrancado de sua terra ou ser alvo no seu próprio território com a chegada dos portugueses, ser submetido à condição de escravizado e ainda passar por um processo denso e secular de demonização e apagamento de seus saberes tradicionais, a ponto dos filhos de seus netos nascerem afogados pelas mentiras produzidas sobre seu próprio povo. A memória coletiva do colonizado, portanto, passou a ser determinada politicamente pelo desejo, voz e recursos do colono.

Tratando-se principalmente aqui da história do negro na diáspora,⁴ sob ameaça de ter a própria história apagada, o sincretismo, assim como outras iniciativas como os quilombos, foi uma das estratégias de preservação destas cosmo percepções africanas e demais afro-indígenas para driblar o racismo que buscou demonizar e/ou eliminar tais práticas culturais, espirituais e políticas. Chamar Iansã de Santa Bárbara, por exemplo, foi uma forma de manter o culto à Iansã vivo sem que o colono percebesse tal artimanha e impedisse a realização do ritual. Poderíamos dar inúmeros outros exemplos, mas não é enfoque deste texto falar sobre sincretismo religioso, e, sim, sobre sincretismo como tecnologia.

Importante frisar que essa malandragem, mandinga, jogo de cintura é o que fez o povo africano e seus descendentes darem conta de manter as nossas práticas tradicionais vivas ainda hoje. Não fossem as estratégias, o sincretismo, os quilombos, o mistério inerente à própria tradição de matriz africana, estaríamos aculturados por completo.

Mas, obviamente, também para não cair num falso romantismo desse processo, precisamos enfatizar que nada se dá ausente de disputas entre

4 Falo do lugar de uma pessoa negra, assim, para fins deste texto, parto deste ponto para levantar alguns questionamentos e proposições, sem enfatizar as experiências dos povos indígenas com a profundidade que se deve, mas citando sempre o nosso lugar comum de povos alvos da colonização europeia.

o que o povo negro na diáspora e indígenas buscam e o que o colonizador branco impõe. O sincretismo, como toda negociação que busca produzir um ponto comum de encontro, avança nas demandas de manutenção do povo colonizado, mas também precisou ceder espaço para seguir. E, nesse movimento, houve muito embranquecimento de elementos, concepções, práticas e até mesmo dos discursos dentro dos espaços religiosos. Como o que ocorre com a umbanda, quando muitos lidam com ela como se fosse “melhor” que o candomblé, uma vez que reverencia Jesus Cristo e incorpora o espiritismo em seus cultos. Isso se dá porque existe uma premissa coletiva, consciente ou não, de que o que é “branco” tem poder de “validar” e “melhorar” o que é genuinamente “negro”.

O fato é que o sincretismo foi uma tecnologia indispensável e muito estratégica para criar rotas de preservação da tradição das nações africanas nos novos territórios em que fomos colocados à força. Aliás, o próprio candomblé é genuinamente diaspórico, pois ele é produto de culturas dos povos africanos traficados e desterritorializados que, em África, cultuam em suas nações seus respectivos orixás e, aqui, passam a reterritorializar as nações dentro de um mesmo espaço: o terreiro.⁵

O passado no presente

Se observarmos com atenção, pouca coisa mudou na forma como a branquitude colonial ou moderna estabelece suas relações com o corpo e conhecimento dos povos africanos, negros da diáspora e povos originários. Ainda estamos lidando com uma força racial antinegritude, vulgo racismo, por vezes não nomeada, que nos esmaga e empurra para uma

5 Para saber mais sobre esse processo, ler *O terreiro e a cidade: a forma social negro brasileira* (2019) e *Pensar nagô* (2017), ambos do autor Muniz Sodré.

padronização branca e europeia. Ainda hoje a cultura, mesmo em um país multirracial como o Brasil, é hegemonicamente branca; e o folclore, como um lugar lido de menor valor social e fetichizado, é negro e indígena.

Então, se o cenário atual é tão similar ao colonial, há lugar para rearticular estratégias ancestrais na lida com o racismo contemporâneo. Por isso, visualizo o sincretismo ainda como ferramenta importante para “jogarmos o jogo” imposto pelas relações sociais, políticas e ideológicas que são comandadas pela branquitude autointitulada como padrão e referência de humanidade, civilidade e beleza.

Sincretismo como tecnologia: técnica ancestral para resolver problemas causados pelo racismo.

O sincretismo, de acordo com as definições do dicionário de Oxford Languages, traduz o termo enquanto “síntese, **razoavelmente equilibrada**,⁶ de elementos díspares, originários de diferentes visões do mundo ou de doutrinas filosóficas distintas”.

Lidamos aqui, portanto, com o sincretismo como uma tecnologia possível de ser utilizada para a manutenção dos saberes ameaçados pelo colono, não só como estratégia de “disfarce” com a cultura europeia, sobretudo o cristianismo, mas para lidar com as diferenças do próprio povo colonizado – africanos de diversos países entre si e africanos e povos indígenas que buscavam manter suas tradições fortemente ameaçadas e, até mesmo em certo período, criminalizadas.

Sincretizar elementos, nesse contexto, é uma estratégia de luta e preservação de memória, mas que não se dá ausente de constante

6 N. E.: grifo da autora.

conflito e cautela para que não sejamos engolidos pela norma branca. O movimento que se impõe, portanto, aos saberes dos povos colonizados indica que o razoável equilíbrio que o sincretismo promove demanda a manutenção de espaços que guardem, sobretudo pela oralidade, a memória social e mitológica, haja vista que o saber europeu não prevê coexistir com saberes que lhe são opostos.

A ideia do sincretismo como síntese indica um alerta: a síntese visa, de algum modo, à eliminação ou redução de um elemento sobre o outro. Nesse cálculo sob o viés racial, sabe-se quem é que se impõe sobre o Outro⁷. A boca do colono comeu nossa cultura e devolveu algo pasteurizado, embranquecido, ausente de referências positivas sobre nós mesmos. Por outro lado, há outras possibilidades, como a boca de Èsù⁸, que tudo come e devolve algo maior do que o que comeu. Ou seja, se, por uma via, o branco faz da nossa cultura algo a ser esquecido e só bebe dela o que precisa para seus fins de dominação e exploração, Èsù, como entidade da encruzilhada e das ruas, referência da dialética e da contradição, promove para nós, diante dos caminhos atravessados e embarreirados pelo colono, a possibilidade de comer de tudo, mas não se render ao alimento nutricida que o senhor de engenho oferece, para que possamos produzir algo maior do que aquilo que ingerimos.

Exemplo disso é a possibilidade de aprendermos sobre o cristianismo e a cultura europeia – algo que não nos é nem dada a opção de não conhecer, mas não fazer desse alimento a nutrição das nossas subjetividades. Assim, ao comermos tudo o que está servido, já que,

7 Para saber mais sobre a construção do Outro, ler *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (2005), da autora Sueli Carneiro.

8 Èsù é uma divindade yorubá e representa o princípio dinâmico da vida, o movimento, a comunicação, aquele que está na porta do *orun*, vendo quem entra e quem sai.

por vezes, nos “enfiam goela abaixo”, devemos não nos saciar com a mentira colonial como se fosse uma verdade absoluta para nós, para que, assim, tenhamos espaço e disposição para buscar comer aquilo que aparentemente é proibido e de menor valor: a nossa própria cultura. Dessa forma, podemos devolver ao mundo algo maior e mais potente, como foram e são as manifestações genuinamente diaspóricas que o africano tratou por inventar em cada território em que desembarcou.

Chegar do outro lado do Atlântico, traficado, com o destino traçado para a escravidão, com média de vida entre 7 e 27 anos, atravessar o período colonial, presenciar a independência do país ainda sob a vigência da escravidão, enfrentar as incontáveis leis racistas (normativas ou na entrelinha) da república, driblar os mecanismos legais de embranquecimento compulsório ou não, resistir ao extermínio e ainda manter viva nas trincheiras, nas rotas, nos terreiros, nas encruzilhadas e nas aldeias a cultura de matriz africana e indígena não é algo trivial. Tratando-se do negro na diáspora, além de manter viva nossa memória a despeito do apagamento, fomos capazes de reelaborar e criar algo novo genuinamente afro, como o blues, o jazz, o rock, o samba de roda, o samba de coco, o funk, o maracatu, o ritmo candombe, o R&B, a rumba, a conga, o mambo, o reggae, o jongo e por aí vai...⁹

Dito isso, há muitos princípios africanos que atravessam o continente e o tornam, em contraposição à Europa, um sistema de cosmopercepção que guarda e compartilha valores que entendemos como fruto de uma ética africana – apesar da diversidade entre e dentro dos 54 países africanos. Essa ética africana é o que permitiu não só a fusão e criação de

9 Para aprofundar a pesquisa acerca da (contra) cultura diaspórica, ler *O Atlântico negro: Modernidade e dupla consciência* (2001), do autor Paul Gilroy.

um modo comum de língua, ritos e ritmos entre povos africanos de diversas civilizações, que, ainda que prenehe de particularidades, produziram juntos o que vamos conhecer como candomblé no Brasil. Este só foi possível porque, diferente dos europeus, apesar de diferenças e conflitos entre os povos africanos, a ética africana permite a coexistência da diferença como lugar da unidade e da potência. Por essa razão, o candomblé reterritorializa nações africanas num espaço do terreiro e também permitiu a construção de cultos sincréticos com povos indígenas, como a pajelança cabocla e a própria umbanda, que acolhe e dialoga ritualisticamente com divindades como Jesus Cristo, Exu e os caboclos, por exemplo.

Assim, reconhecemos a potencialidade do sincretismo por ele permitir a criação estratégica de concessão e enfrentamentos necessários à continuidade dos saberes dos povos colonizados. Contudo, o sincretismo só é uma ferramenta que nos permite avançar sem chegar de mãos vazias, se soubermos de onde viemos e não negociarmos nossa subjetividade apesar das performances que devem ser feitas nas negociações.

Aliás, o sincretismo é meio, e não um fim. Ou seja, se nos espaços coletivos e públicos tivemos que cultuar em voz alta Santa Bárbara, o negro não deve se deixar levar pela performance criada para enganar o branco e tornar isso algo em que de fato ele passa a acreditar como verdade, esquecendo que é Iansã quem ele cultua ao evocar a santa católica. Esse exemplo literal deve ser compreendido também de forma metafórica. E se durante muito tempo essa foi uma forma de mantermos nosso legado vivo, cabe avaliar se, ainda hoje, é necessário continuar sincretizando nossos orixás.

Assim é também qualquer percurso de uma pessoa negra em meios brancos, lê-se instituições modernas – parlamento, universidade,

mídia, agências de publicidade, dentre outros. Abaixo, um trecho clássico da autora Lélia Gonzalez (1984), que em sua epígrafe nos fornece de forma sarcástica o *modus operandi* do mundo branco expresso a partir das instituições modernas:

[...] Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente prá uma festa deles, dizendo que era prá gente também. Negócio de livro sobre a gente, a gente foi muito bem recebido e tratado com toda consideração. Chamaram até prá sentar na mesa onde eles tavam sentados, fazendo discurso bonito, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado. Eram todos gente fina, educada, viajada por esse mundo de Deus. Sabiam das coisas. E a gente foi sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente que não deu prá gente sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e sentando bem atrás deles. Eles tavam tão ocupados, ensinado um monte de coisa pro criolêu da platéia, que nem repararam que se apertasse um pouco até que dava prá abrir um espaçozinho e todo mundo sentar junto na mesa. Mas a festa foi eles que fizeram, e a gente não podia bagunçar com essa de chega prá cá, chega prá lá. A gente tinha que ser educado. E era discurso e mais discurso, tudo com muito aplauso. Foi aí que a neguinha que tava sentada com a gente, deu uma de atrevida. Tinham chamado ela prá responder uma pergunta. Ela se levantou, foi lá na mesa prá falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que tavam acontecendo na festa. Tava armada a quizumba. A negrada parecia que tava esperando por isso prá bagunçar tudo. E era um tal de falar alto, gritar, vaia, que nem dava prá ouvir discurso nenhum. Tã na cara que os brancos ficaram brancos de raiva e com razão. Tinham chamado a gente prá festa de um livro que falava da gente e a gente se comportava daquele jeito, catimbando a discurseira deles. Onde já se viu? Se eles sabiam da gente mais do que a gente mesmo? Se tavam ali, na maior boa

vontade, ensinando uma porção de coisa prá gente da gente? Teve uma hora que não deu prá agüentar aquela zoadá toda da negrada ignorante e mal educada. Era demais. Foi aí que um branco enfezado partiu prá cima de um crioulo que tinha pegado no microfone prá falar contra os brancos. E a festa acabou em briga... Agora, aqui prá nós, quem teve a culpa? Aquela neguinha atrevida, ora. Se não tivesse dado com a língua nos dentes... Agora ta queimada entre os brancos. Malham ela até hoje. Também quem mandou não saber se comportar? Não é a toa que eles vivem dizendo que “preto quando não caga na entrada, caga na saída”... (GONZALEZ, 1984, p. 223)

Em cada frase, caso você seja uma pessoa negra, uma lembrança real pode vir à tona, materializando as palavras de Lélia. Especificamente no âmbito da educação, por exemplo, ao entrar no ensino superior, no Brasil, em qualquer área de conhecimento e/ou faculdade, seja pública ou privada, é possível adquirir o título de graduado ou pós-graduado sem nunca ter lido a obra de um autor africano, negro ou indígena. Contudo, é impossível concluir o curso, ou ao menos começá-lo sem ler e referenciar autores brancos e europeus – que, inclusive, narram sob sua perspectiva colonial a experiência e a dor do africano/negro e indígenas – como se eles soubessem “*da gente mais do que a gente mesmo*” e possuíssem a “*maior boa vontade, ensinando uma porção de coisa prá gente da gente*”. De fato, o conhecimento europeu é o lócus epistêmico universal e competente para promover nas colônias e na modernidade a concepção de mundo, os marcos históricos, os pressupostos e conceitos necessários à formação pessoal, política e profissional a que a educação se propõe? Cabe à educação legitimar uma cosmoperspectiva em detrimento de outras?

É bem verdade que “não havia maneira melhor de colonizar do que ensinar quem é colonizada/o a falar e escrever do ponto de vista de quem coloniza” (KILOMBA, 2019, p. 65). Esse foi e é um dos caminhos, senão o mais importante, pelo qual a produção de verdade europeia adentrou a modernidade como conhecimento padrão, fundada em teóricos nomeados como clássicos, com status de saber genuinamente indispensável para atribuir a um sujeito o título de culto, competente e apto a exercer determinadas funções sociais de prestígio.

Diante desse cenário, nós, pessoas negras, adentramos o ensino superior tendo que entender e incorporar como verdade única a produção de conhecimento europeu. Afinal, além das instituições serem o caminho que a modernidade aponta como validador de conhecimento e aptidão para exercer uma profissão, elas funcionam a partir de uma epistemologia hegemônica, a saber, eurocêntrica, que informa quais são os temas, os problemas de pesquisa, os métodos e quais as referências bibliográficas válidas, ou não, para responder as questões levantadas sobre as estruturas, a história, as relações, suas formas e seus rumos. Sabemos, contudo, que os problemas que atravessam a população negra e indígena trazem a marca colonial como estrutura e ponto de partida. Em contrapartida, geralmente só somos escutados “se enquadrarmos as nossas ideias na língua que é familiar e confortável para um grupo dominante” (COLLINS *apud* KILOMBA, 2019, p. 65) e, com efeito, “obrigar quem é oprimida/o a fazer um discurso confortável muda frequentemente ‘o significado do nosso ideal e acaba por elevar as ideias dos grupos dominantes’” (ibidem).

Kilomba (2019) assim questiona: “por que é preciso fechar a boca do sujeito negro? Por que tem ela/ele de ser silenciada/o? O que

poderia o sujeito negro dizer se a sua boca não fosse selada? E o que teria de escutar o sujeito branco?"; e conclui que "se o sujeito colonial falar, o colonizador terá de ouvir" (Kilomba, 2019, p. 39). Por isso a epistemologia hegemônica produz silenciamentos, para manutenção do conforto do projeto social da branquitude.

Assim,

enquanto se negar às pessoas negras e de cor posições de autoridade e de comando na academia, prevalece esta ideia intacta quanto ao que constitui ciência e saber, continuando a ser «propriedade» exclusiva e inquestionável da branquitude. Logo, o que encontramos na academia não é uma verdade científica objectiva, mas sim resultado de relações desiguais de poder de «raça» (KILOMBA, 2019, p. 53).

Para aplicar o sincretismo como tecnologia neste ambiente, por exemplo, costumo dizer aos meus orientandos¹⁰ que a estratégia é aprender como a epistemologia branca funciona, que se traduz em "saber dizer o que o branco quer ouvir", bem como entender os momentos em que devemos confrontá-los, devolvendo para a branquitude acadêmica um espelho que ela se nega a olhar – como me ensinou Sueli Carneiro (2005) na introdução de sua tese, ao dizer

Falarei do lugar da escrava. Do lugar dos excluídos da res(pública). Daqueles que na condição de não-cidadãos estavam destituídos do

10 Em 2022, a primeira turma do projeto de "ORientação Afetiva" foi iniciada com 12 alunos negres de várias cidades do Brasil, e, em 2023, 8 deles já concluíram o trabalho de conclusão de curso. É um projeto gratuito que ocorre na modalidade online, com encontros semanais e/ou quinzenais. A orientação teórica e metodológica é feita por mim, contudo, impulsionamos a troca entre os alunos, para que retomemos a coletividade na produção de conhecimento.

direito a educação e, em sendo esta, segundo Adorno, a possibilidade de ‘produção de uma consciência verdadeira’, falo também como alguém portador de uma ‘consciência infeliz’ ou de uma falsa consciência. Dirijo-me a ti Eu hegemônico, falando do lugar do “paradigma do Outro”, consciente de que é nele que estou inscrita e que “graças” a ele em relação a mim expectativas se criaram, que mesmo tentando negá-las, elas podem se realizar posto que me encontro condicionada por uma “unidade histórica e pedagogicamente anterior” da qual eu seria uma aplicação. [...] **Tu te encontras encastelado na contemplação da Idéia que tens do mundo e eu, anjo caído, residente nesse mundo te convido a olhá-lo com olhos que te permitam ver nele a tua face refletida** (CARNEIRO, 2005, p. 20-22).¹¹

Nesse percurso acadêmico, portanto, não podemos deixar que a figura do branco – professor, orientador, tutor, coordenador de curso – seja o validador primeiro e último de nossas experiências e produções, afinal, essa é uma das recorrentes causas de adoecimento e/ou desistência de pessoas negras sobretudo na fase de pesquisa e escrita do trabalho de conclusão de curso. Aliás, por vezes, negociamos nosso lócus epistêmico, por sermos impelidos a considerar que o lugar do qual falamos é menos válido, pessoal e emocional demais; enquanto o lugar de onde o branco fala é tido como racional, neutro e científico. Kilomba (2019) nos ensina que essa sistemática desqualificação reposiciona nosso discurso na margem, a partir do binarismo moderno entre o que é universal/específico, objetivo/subjetivo, neutro/pessoal, racional/emocional, imparcial/parcial, fatos/opiniões, conhecimento/experiência. Assim, para sermos universais, objetivos, neutros, racionais, imparciais, baseados em

11 N. E.: grifo da autora.

fatos, precisamos abrir mão do nosso próprio conhecimento para reproduzir o que o branco quer ouvir. Essa experiência acadêmica imposta à pessoa negra é marcada como traumática, na medida em que,

No racismo, se é cirurgicamente extraída/o, violentamente separada/o de qualquer identidade que se possa realmente ter. Essa separação é definida como trauma clássico, pois priva o sujeito do seu próprio elo com uma sociedade que é pensada, de maneira inconsciente, como branca. (KILOMBA, 2019, p. 39)

Como, então, estabelecer nesta relação um lugar saudável e seguro para que nossa *escrevivência*¹² encontre espaço para ser produzida, sem que as constantes tentativas de nos deslegitimar e silenciar pela epistemologia branca usurpe as nossas palavras, a nossa força criativa e de realização?

O sincretismo demanda, neste ambiente, aprender como se constrói o mundo pela lente europeia, mas não permitir que essa forma de ver o mundo e de elaborar conhecimento seja a nossa real percepção sobre as coisas, a ponto de considerarmos o que nos atravessa algo de menos importância diante dos problemas e preocupações do mundo branco – traduzidas, nesse caso, em problemas de pesquisa. Assim, esse lugar que visa ser mais um ambiente de afastamento e alienação do negro sobre si pode ser um caminho para *hackear*, elaborar e produzir para além dos muros visíveis e invisíveis da universidade um conhecimento emancipador e ancestral. Aquilombar, portanto, é algo indispensável para a prática do sincretismo, neste e demais espaços, pois somente nutridos de nossa

12 Conceito da escritora Conceição Evaristo que trata da escrita sobre o que se vive, que nasce do cotidiano, das nossas experiências e histórias do nosso povo, cunhado em 1995.

própria comunidade, como lugar para voltar, é que podemos reconstruir um espelho positivado, e não marcado pelo racismo sobre nós mesmos, para nos devolver o fôlego necessário à luta diária e secular.

Disto, saliento a importância de devolvermos ao texto escrito, produto de nosso percurso acadêmico, a saliva, o movimento e a coletividade que esse processo de escrita acaba por afastar. Rearticular as palavras para além do repositório e normas acadêmicas. Dar vida ao que podemos aprender e utilizar os títulos à disposição de nosso povo. Sentar à mesa com os brancos causa uma falsa sensação de pertencimento, que é exatamente quando atingimos lugares socialmente excludentes para nosso corpo e povo, mas ao acessá-los fazem parecer que somos bem-vindos. A presença, por sua vez, só se chancela a partir do não incômodo da norma, ou seja, não atrapalhar a *feira colonial*¹³, não ser a neguinha que ousa dizer o que o colono/senhor não quer ouvir.¹⁴ Quando o silêncio que conforta a branquitude é rompido, a sutileza do racismo dá lugar às violências: “*agora, aqui prá nós, quem teve a culpa? Aquela neguinha atrevida, ora. Se não tivesse dado com a língua nos dentes... Agora tá queimada entre os brancos*”.

Sincretismo e o tempo

Pensem o tempo da modernidade como produto de uma imposição eurocêntrica, que fixa o passado, o presente e o futuro como

13 Termo que construí baseado na leitura da epígrafe de Lélia Gonzales em “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, em citação direta neste artigo. Esse termo busca desvelar como o cenário descrito por Lélia representa a modernidade em todas as suas instituições, de tal modo que, enquanto uns aproveitam a festa, outros trabalham. Essa cisão dos dois mundos complementares que o negro e indígena vivem, em contraposição a como o branco experiencia o meio, chamo de festa colonial.

14 Para saber mais sobre a máscara do silenciamento e como ela se materializa, ler *Memórias da Plantação* (2019), da autora Grada Kilomba.

uma projeção linear que organiza não só as instituições, como a nossa subjetividade e nossa agência, ou seja, “a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (ASANTE, p. 94, 2009).

Somos, enquanto negros da diáspora, forçosamente imputados a viver o tempo do futuro como a promessa da modernidade que irá resolver os problemas que o passado colonial produziu em nossa vida material e psiquê. Por essa razão, ao vivenciarmos passados distintos em relação aos ditos cidadãos brancos, o presente também se mantém dissemelhante, dado que não houve, nem há de forma estrutural, ações necessárias pelos agentes “responsáveis” pela mudança do curso da história – o Estado, o mercado e instituições como igreja, família, de ensino, entre outras. Assim, o tempo do presente do qual negros e indígenas estão coletivamente experienciando não é o mesmo do mundo branco.

Ainda vivemos sob as violências de uma sociedade em que a democracia do mundo branco não dá conta,¹⁵ tampouco se propõe efetivamente a eliminar o racismo como genocídio cotidiano que condiciona negros a viver como não humanos diante da sociedade. O trauma colonial se mantém, como afirma Grada Kilomba (2019), como uma ferida aberta que o mundo moderno não permite fechar, uma vez que constantemente torna a produzir antigas e novas formas de violência racial. Em suas palavras:

15 Para tratar de democracia, devemos observar a cisão dos mundos operacionalizados pelo Estado moderno, que guarda como sua face oculta e complementar o Estado colonial. Para se aprofundar neste diálogo, ler a minha dissertação de mestrado, cujo título é *Estado brasileiro, dispositivo de colonialidade e segurança social: entre fazer e deixar morrer a população negra* (2019).

Poderíamos mesmo dizer que, no mundo conceitual branco, é como se o inconsciente coletivo das pessoas negras estivesse pré-programado para a alienação, para a desilusão e para o trauma psíquico, pois as imagens da negritude com que somos confrontados não são nem realistas nem gratificantes. (KILOMBA, 2019, p. 37)

Percebamos como o tempo do presente ofertado para o negro ainda é o tempo do passado colonial, uma vez que coletivamente buscamos realizar a sobrevivência como pauta do dia, enquanto a branquitude se vê hegemonicamente nos livros, nos órgãos públicos, nas mídias, premiações e, dada sua imaginação nutrida pelos acessos, sonha com carros que voam ou, simplesmente, tem poder de ir e vir na cidade, pois não é vista como ameaça à ordem e ao progresso do país.

Sendo marcados na história como filhos de escravizados enquanto nossa origem, o que nos entregam é a expectativa de esperar a liberdade prometida em 1888, que, apesar da lei, não chegou com força de realização material nem simbólica. Acerca do colonialismo e da colonialidade que o sucede, Mbembe é assertivo ao dizer que “uma de suas funções era não somente esvaziar o passado do colonizado de qualquer substância, mas, pior ainda, precluir seu futuro” (MBEMBE, 2019, p. 285).

Porém, para construir novos caminhos nessa encruzilhada, se nos reconhecemos como africanos em diáspora e povos originários, deslocando a matriz do mundo para África e Abya Yala, e não mais para a Europa, ampliamos nossa perspectiva de existência, passando a nos reconhecermos como continuidade de um legado ancestral pré-colonial que é diverso e complexo e que guarda conhecimentos indispensáveis para a superação da sistemática experiência colonial que nos atravessa.

Somente reorientando nossa bússola é que nossos projetos e projeções não irão se render às opções limitadas que a modernidade oferece e que para a pessoa negra são ainda mais restritas e, em muita medida, exige como troca o seu pertencimento com sua comunidade, o seu branqueamento físico e cultural, bem como a sua saúde mental.

Isto posto, o sincretismo tecnológico reconhece que o tempo aprisiona negros como agentes que supostamente não têm condições subjetivas e materiais, de forma estrutural, para atuar sobre a construção do futuro. O futuro, por sua vez, foi qualificado em nossa consciência coletiva como o tempo do progresso, do desenvolvimento predatório, da tecnologia e produto da ação da classe dominante branca. Se, para a branquitude, o futuro está em suas mãos e será vendido a um alto preço para os subalternos, “entre os africanos, o tempo é o lugar onde o homem pode, sem cessar, lutar pelo desenvolvimento de sua energia vital” (História Geral da África, 2010, p. 33). Logo, disputar o conceito e aplicabilidade do tempo em nosso cotidiano, a partir da memória, comunidade e imaginação radical coletiva é retomar o tempo como lugar de realização de vida e emancipação.

Tecnologia ancestral

Tratando-se de tecnologia, é interessante observar como esta, em 2023 – ano em que escrevo este artigo, e momento no qual há o *boom* da inteligência artificial, sobretudo a partir do ChatGPT, da empresa OpenAI –, tem se tornado a porta-voz do que chamamos de futuro. Tudo além do avanço dos robôs sobre os humanos e a automatização da vida pelas máquinas cada vez mais “inteligentes” fica difuso e perde a importância diante de duas opções mais difundidas que nos

são ofertadas: ter medo do que virá, afinal fomos nutridos pela ficção científica com filmes em que robôs dominam humanos, o que nos leva a ficar meio apáticos ou distantes da discussão; ou sentir certa ansiedade e angústia que nos levam a buscar formas de participar desse desenvolvimento tecnológico, de tal modo que tenhamos acesso a essas ferramentas e produtos, ainda que de forma escassa.

Contudo, esse futuro desejável, apesar de caótico, representa o inferno para as cosmo percepções africanas e indígenas. Ao fim e ao cabo, estamos falando exatamente da morte simbólica e material dos elementos que organizam a vida comunitária, a ancestralidade, o tempo mítico e espiralar e o axé como força de realização – fruto da coexistência e interação dinâmica com a natureza e com os outros seres. Nós somos impelidos a viver um curso histórico que nem nos dá opções limitadas: temer e se eximir de pensar sobre ou querer participar a todo custo de forma acrítica. Não rendidos ao binarismo da modernidade, uma outra via, das muitas que podem se revelar, diz respeito a voltarmos à concepção de que tecnologia não é uma área distante daquilo que nossos ancestrais desenvolveram e que nós, no cotidiano, rearticulamos ainda que sem recursos na lida com os problemas da ordem natural do mundo ou das relações coloniais/modernas.

Disputar o futuro e incidir nos rumos das novas tecnologias, mesmo que no ambiente micro em que temos poder de interferir, parte do mergulho na pesquisa e vivências das tecnologias ancestrais e seus fundamentos éticos e políticos, para termos repertório diante do que a modernidade oferece como caminhos únicos e incontornáveis.

A ação humana sobre uma realidade em busca da resolução de algum problema é o sentido primário da técnica. E a tecnologia, por sua

vez, é o campo de estudo da técnica. Quais técnicas, problemas, métodos e respostas são legitimadas pelo campo de estudo que define o que é tecnologia? De um lado, nós – negros e indígenas – como protagonistas da elaboração de técnicas que produzem vida e soluções inovadoras antes, durante e pós-colonização; do outro, um grupo de homens brancos, principalmente concentrados no Vale do Silício, para determinar o que merece ser desenvolvido e escalado para o resto do mundo como expressão do futuro e desejo de consumo, alinhados sobretudo à ética de exploração e dominação que os orienta.

Assim, tal como Muniz Sodré (2017) digere e nos oferece a reflexão de que a ancestralidade é um princípio metodológico de organização do grupo, bem como a memória mitológica se nutre a partir dos orixás como princípios cosmológicos, aqui me atrevo a adicionar o sincretismo tecnológico como outro conceito que, somado aos dois primeiros, pode auxiliar na promoção da reterritorialização que reestabelecerá a permanência e continuidade do povo negro e sua soberania existencial no presente e no devir.

Nós, subalternizados, vivemos sob a centralização do poder branco, que determina a partir de quando se inicia o nosso passado e como ele é contado, sob quais condições vivemos no presente e o que iremos viver no porvir. Ainda que vivenciemos desenvolvimentos tecnológicos no tempo do agora, cujos acesso e formulação são restritos ou precários para a população negra e indígena brasileira, é no futuro que se realizam as promessas de uma vida cada vez mais “tecnológica”, excludente e embranquecida, de modo que o próprio conceito de tecnologia vai se afastando das possibilidades afroreferenciadas e ancestrais.

E onde estaremos, se agora já não estamos?

Para tanto, com desejo de interferir na construção do futuro que se realiza somente no presente, pensamos o sincretismo como ferramenta tecnológica que interfere na nossa concepção do tempo e, consequentemente, naquilo que o próprio tempo promove como possibilidade de bem-viver; e, também, traz à tona a importância de utilizar o sincretismo como tecnologia para disputar o próprio conceito e rumos da tecnologia.

O tempo africano, portanto, é cíclico e nos indica que é possível atuar sobre o passado, como fazemos quando alimentamos nossos ancestrais com nosso *asè* no presente através de ebós ou da própria consulta ao jogo de búzios. Para isso, a primeira premissa do sincretismo tecnológico visa romper com o tempo linear da modernidade, que nos condiciona a vivermos como filhos de escravizados, e não como filhos da terra e povos pré-coloniais.

Uma vez que se trata de uma forma de se posicionar no mundo, no tempo, nas relações, pautada no *adinkra* de *Sankofa*, cujo corpo de pássaro aponta para o porvir, mas a cabeça está voltada para o passado, ou seja, se orienta para aquilo que recebemos de nossos ancestrais e que não está restrito ao que fizeram de nós como colonizados, essa metodologia pode e deve ser aplicada para reconectar o que aparentemente está cindido, como o sagrado e o profano, o futuro e o passado, o virtual e o físico, o material e a espiritualidade, entre outros.

Diante do futuro e presente tecnológico, com a virtualização cada vez maior da vida, propomos o sincretismo tecnológico como ferramenta para reterritorializar o imaginário, o virtual, o corpo, o futuro e o passado. Em contraposição ao que nos apresentarem no mundo ocidental com o físico separado do espiritual, entendemos tais dimensões interconectadas e indispensáveis para a construção de todos os espaços.

Aliás, o conhecimento se produz a partir do corpo em movimento, sejam os textos acadêmicos, seja o samba de roda, a capoeira, as rezas, bem como nossas proposições tecnológicas.

Transitar sobre o tempo, de forma fluida e cíclica, possibilita também o caminho que integra e preenche de ética africana os novos espaços que estão sendo criados com uso de inteligência artificial, pela Web 3.0 ou pelo metaverso – três grandes tendências tecnológicas. A tecnologia, para nós, diz respeito às técnicas, inovações, realidade ampliada e afins, mas só podem ser um espaço de bem-viver para povos negros e indígenas se ela estiver fundamentada em princípios contrários à ordem colonial.

Assim, da mesma forma como aprendemos com nossos ancestrais que viveram e resistiram à colonização, entendemos que é necessário aprender os mecanismos do jogo da branquitude, para disputar nela o que é indispensável para nossa continuidade e bem-viver. Se o futuro e o presente são cada vez mais tecnológicos, a perspectiva de tecnologia deve ser constituída a partir de nossos propósitos coletivos e ancestrais. Vale dizer que esse texto não é uma reverência ao sincretismo como forma de trazer a cultura branca para “dividir” espaço com o saber negro e indígena; é uma reverência ao sincretismo como estratégia de luta e de negociação preta de mandinga e mistério. Não me interessa enegrecer a cultura branca. Busco compreender como nós, colonizados, podemos fortalecer nossa identidade através do conhecimento contracolonial africano e indígena como possibilidades para reterritorializar o imaginário e, consequentemente, promover outras perspectivas sobre as dimensões filosóficas, políticas, sociais, econômicas e tecnológicas.

Se bem observado, há rituais presentes em todas as instituições e tendências criadas e apresentadas ao mundo pelo branco como algo que,

apesar de não ser necessariamente de nosso interesse, irá intervir na nossa vida. Não se trata, portanto, de uma escolha; mas da necessidade de continuar mandingando, ou seja, usando a malandragem no “aprender a rezar” (conhecer as técnicas) para “cultuar e fazer nossa macumba” (manter nossos saberes vivos).

Evoluir é voltar às raízes!

Referências

ASANTE, M. K. *Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar*. In: NASCIMENTO, E. L. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

CARNEIRO, S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo: FEUSP, 2005.

NASCIMENTO, W. F. *Olojá: Entre encontros – Exu, o senhor do mercado*. Das Questões, [S.l.], v. 4, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/dasquestoes/article/view/16208>>. Acessado dia 2 de agosto de 2023.

GILROY, P. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência* | Paul Gilroy; Tradução de Cid Knipel Moreira. – São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001. 432 p.

GONZALEZ, L. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%-C3%A9lia%20-%20Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%-C3%A9lia%20-%20Racismo%20e%20Sexismo%20na%20Cultura%20Brasileira%20%281%29.pdf)>.

KI-ZERBO, J. (Org.) *História geral da África: Metodologia e pré-história da África*. Vol. 1 – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. p.992.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

MBEMBE, A. *A crítica da razão negra*. Tradução de Sebastião Nascimento. Editora N-1 edições. 3a edição, 2019.

RAMOS, D. O. *Estado brasileiro, dispositivo de colonialidade e seguridade social: entre fazer e deixar morrer a população negra*. 2019. 136 f., il. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/37472?mode=full>>.

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

_____. *Pensar nagô*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.





“Guerreiros com Guerreiros fazem Zigue-Zigue-Zá”: experiências com culturas populares e(m) movimento

Camila Reis Tomaz

Genilson Leite da Silva

Renato Mendonça Barreto da Silva

Introdução

“Olha, vadeia Cosme, vadeia!

Eu tô vadiando, na areia.”

(Ponto/Cantiga para Cosme e Damião)

Esta é uma reflexão crítica da elaboração de materiais pedagógicos para atividades com infâncias em seus tempos de pleno exercício, isto é, com crianças em momento e incentivo de serem crianças, em seu tempo do agora. O objetivo deste trabalho é apresentar uma escrita preta sobre fazeres pretos, etapas e opções epistêmicas na construção de atividades sobre Racismo Recreativo que, mais que combatê-lo, busquem expô-lo. Ao contrapor suas práticas não com respostas à sua continuidade, mas com culturas onde este sequer existe como tema gerador, busca-se contribuir com o campo a partir de conhecimentos e oralidades escritas que não se originam dele. Por isso, se avança no debate do antirracismo, considerando que ser/estar anti algo é

considerá-lo tema gerador de sua existência/estado de ação. Promovem-se ainda caminhos de volta para infâncias negras e apresenta-se a crianças não negras culturas onde não se disputam saberes e fazeres buscando hegemonia, apenas se celebram e atualizam os próprios.

A instalação artística interativa “Recreio: segregação é (p)arte?”, para a qual o material em debate foi construído, teve por objetivo, a partir do tema gerador racismo recreativo, por Adilson Moreira (2019), dialogar em linguagens artísticas de estéticas plurais sobre os desdobramentos de racismos em seus formatos recreativos, em ambientes e momentos de lazer, assim como colaborar com a elaboração de formas para enfrentá-los junto aos interlocutores.

Em continuidade ao fazer científico coletivo proposto e praticado pela proponente da ação (REIS, 2021; REIS et al, 2022), para a análise da reflexão inicial e composição final deste, foram convidados dois pesquisadores da cultura popular, estes coordenadores do Núcleo de Estudos em Cultura Popular e Sociedade (NECPS/UFRJ), o qual a proponente da ação integra e ao qual dedica suas criações neste âmbito. Experientes em orientações e bancas acadêmicas em áreas diversas, este coletivo é consciente e presente em sua escrita, preta, cuja poética soa comumente “confusa” ao letramento normativo, isto é: brancocentrado. Convida-se então à uma leitura escutada, isto é: atenta e permissiva ao atravessamento da diferença.

Na ciência coletiva, saberes invisibilizados pela ciência hegemônica e muito latentes nos fazeres coletivos compõem a escrita pela forma, pelo objetivo e/ou pela metodologia, de forma somada, isto é, fazeres das ciências de origens periféricas distintas dialogam em um mesmo trabalho com a formatação da ciência hegemônica. O enfoque

costuma ser a análise de ações, ou de conteúdos criados para fundamentar ou complementar ações, feita por pesquisadores de fazeres sobre os quais a ação se debruça ou origina. Somam-se os processos de observação, reflexão e descrição analítica das percepções geradas por quem participou direta e/ou indiretamente da ação ou do material analisado. Neste caso, assim como na edição anterior desta obra, se pensa o fazer pedagógico em busca de apresentar caminhos para outros fazeres com objetivo de divulgação do conceito.

Adiante, lançamos luz sobre o material utilizado de orientação pedagógica para uma instalação artística oferecida neste ano de 2023, na Unidade Madureira do Sesc, na programação do Projeto Consciências. Descrevemos suas etapas, contextualizamos seu uso em ação e, a partir da análise do resultado final, com a colaboração dos pesquisadores convidados, sugerimos possíveis continuidades para ações futuras da proponente, do núcleo e de nossos leitores.

O material

A ação para a qual o material foi criado se destinou a crianças de 6 a 8 anos e adolescentes de 15 a 17 anos, normalistas de uma unidade escolar localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, e teve três horas de duração. A proposta deveria atender aos dois públicos ao mesmo tempo, apresentando o conceito de racismo recreativo em formato artístico, através de instalação interativa. Portanto, interlocutores com a obra poderiam transformá-la ao interagirem com ela. No momento de execução, estiveram como proponentes da atividade a autora da proposta e seu convidado, parceiro de pesquisa e ação, arte-educador e estudioso da área, que havia monitorado a disciplina "folclore brasileiro: danças

e folguedos”¹ durante a graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (W). A proponente, formada em educação física (bacharel) e então doutoranda em linha da geografia cultural, teve como colaborador da ação o investigador do campo do racismo religioso, bailarino e então doutorando em antropologia social. O material elaborado e aqui apresentado foi construído considerando ambas as formações, privilegiando futuras práticas multidisciplinares e possíveis construções ainda mais colaborativas a partir dele.

Para a confecção do folheto (Figura 1), inspirou-se em pontos de jongo cantados e dançados em reuniões do NECPS, poemas e cantigas construídas por integrantes do núcleo, assim como vivências em terreiros, praças, ruas e rodas. O material teve duas versões, ambas apresentadas aos coordenadores do núcleo para observações críticas. Na primeira versão (Figura 2), seria divulgada uma expressão popular de celebração das subjetividades pretas em diáspora. Para que menções de mais de uma expressão fossem feitas, haveria um número igual de impressões para cada exemplo. Na segunda versão e, portanto, versão final, optou-se pela inclusão de práticas afro-indígenas, indígenas, ribeirinhas e de comunidades tradicionais. Por isso, ao contrário de trecho de uma oralidade-exemplo transcrita na parte inferior da arte, a versão final apresenta enunciação de práticas corpo-orais das subjetividades em coletivo supracitadas, para que cada uma seja apresentada como quem detém o material em mãos em seu tempo-espço de escolha, isto é, estrutura e/ou forma de apresentação estejam de acordo com sua intencionalidade.

1 Ministrada pelo Prof. Dr. Renato Mendonça Barreto da Silva, fundador e coordenador do NECPS/UFRJ e coautor deste.



Figura 1. Grupo de Trabalho NECPS: Elaboração de Material Pedagógico.
Fonte: Acervo dos autores. Abril de 2023.



Figura 2. Segunda Versão do Folheto da Ação "Segregação é p(arte)?".
Fonte: Acervo NECPS/UFRJ. 2023.

Em um varal (Figura 3), durante toda a ação, estariam, complementares ao impresso entregue individualmente, um recorte de jornal contendo charge da segunda maior campeã olímpica entre mulheres e homens no tênis mundial, Serena Williams, e reportagem sobre repercussão da representação da jogadora (Figura 4) em impressão tamanho A3, colorida em papel couchê 150 gramas (g). Ao lado da tenista, outro recorte de reportagem com foto de fantasia em carnaval de rua mostrando três pessoas vestidas de “nega maluca” (Figura 5), nome da fantasia, também em impressão tamanho A3, colorida em papel couchê 150g. Essas imagens foram apresentadas aos normalistas e, em sequência, às crianças, com cinco minutos para observação e reflexão entre os dois grupos, sem interferência de uma ou outro educador da ação.



Figura 3. Varal na Unidade Madureira do SESC



Figura 4. Varal na Unidade Madureira do SESC. Fonte: Diez (2018).
Fonte: Acervo NECP5/UFRJ. 2023.



Figura 5. Varal na Unidade Madureira do SESC. Fonte: BBC News Brasil (2015)

O folheto (Figura 6) foi construído para ser entregue após este momento de interlocução com as imagens contextualizadas com linguagens jornalísticas de notícia e reportagem, apresentando o conceito central de racismo recreativo em linguagem panfletária contextualizada por símbolo já utilizado nas grandes mídias para reproduzir este racismo. E, em contraponto, as culturas populares foram contextualizadas por figurinhas, aproximando o material da linguagem cotidiana presente em redes sociais.

Fundamentação e(m) análise

No material, foram abordados, em progressão pedagógica, fundamentos para um racismo. O racismo estrutural que atravessa as noções da e na natureza, provocando o racismo ambiental e, com isso, violentando aquelas e aqueles que vivem conscientemente integrados ao Meio (REIS, 2021). Assim, consequentemente, reverbera nas espiritualidades que se revelam em religiões de matrizes africanas, gerando o racismo religioso. Apesar de não ter sido abordado com profundidade o racismo linguístico na literatura, em mais de uma oportunidade foi citado e debatido, destacando-se os preconceitos gerados pelo adestramento da leitura eurocêntrica confrontado no cotidiano pela escuta de oralidades pretas. Com isso, por fim, apresentou-se o uso do racismo recreativo como operador e continuidade de racismos linguísticos na divulgação destas outras formas de racismo e suas estruturas. Para tal, foi contextualizada a linguagem como estrutura através de Dona Conceição Evaristo (2017), Cida Bento (2021) e Muniz Sodré (2023). E, mais especificamente, a arte preta como linguagem de resistência (Muniz Sodré, 2006; 2023), como ilustra Sanderson Rocha e compõe Fábio Emecê (2023) ao celebrar sua vida e(m) continuidade.

RACISMO RECREATIVO

SEGREGAÇÃO É (P) ARTE?

O QUE É?

Atitudes racistas frente a diferenças sob a desculpa do lúdico, da brincadeira, com o uso de linguagens artísticas da comédia e do suposto caricato.



MUITO PRESENTE EM:

Programas de TV, Comédias *Stand Up*, apelidos Não-Consentidos ou "consentidos" por coação, fantasias, Espetáculos Esportivos, etc!!!



JÁ NA CULTURA POPULAR...

Pontos de Jongo, Nomes da Capoeira Angola, calungas do Maracatu, vestimentas do Carimbó, passos do Côco apresentam diversidade cultural em linguagens plurais, mesmo entre si, descrevendo diferenças denunciando desigualdades e exclusões.



Elaboração do Material:



Coletivo NECPS
@necpsufrj

Referências:

MOREIRA, Adilson. Racismo recreativo. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

TOMAZ, Camila Reis; BARRETO DA SILVA, Renato Mendonça; Tarcio Silva de Jesus. De Ocasos, por Raocala à Madureira: diálogos sobre o Racismo Recreativo. O despertar das consciências, p. 171.

Figura 6. Folheto da Ação "Segregação é p(arte)?".

Fonte: Acervo NECPS/UFRJ. 2023.

Emolduramos em pontilhado para incentivar impressão e recorte, com distribuição livre do material desde que mantenha a borda final com os contatos e informação de autoria.

Barreto da Silva (2020, p. 1) vê nos textos de Dona Conceição Evaristo um “constante exercício de construção e manutenção da memória.” E, o ato de educar, vê “presente nos valores ‘corpo-orais’”. Sobre fazeres geracionais reproduzidos na contemporaneidade, compreende-os como “formas de conexão”, sobre as quais destaca: “se tornam concretas pela experiência do FAZER e do fazer com e/ou pela outra pessoa. Não há autodidatismo, são fazeres ancestralmente orquestrados”. O autor chama ainda atenção para a cientificidade presente nos fazeres que se perpetuam em formatos metodológicos próprios de quem os faz e quem assim os consegue aprender. Dona Evaristo (2017), em um de seus muitos fazeres científicos, aponta, pela linguagem, que pactos da branquitude (BENTO, 2021) operam na produção do espaço e da cultura onde pessoas indígenas e pretas deverão se inserir e sobreviver a violências ditas sutis, políticas, epistemológicas e territoriais. Entretanto, as autoras e, em consonância, Barreto da Silva (2021) apontam e descrevem culturas que resistem e seguem sustentando povos e comunidades e(m) seus fazeres em tempos e espaços distintos de seus originários. Pois, como Silva (2019) defende, os fazeres de quem se lembra (REIS, 2021) são saberes incorporados e indissociáveis de suas continuidades.

Para Câmara Cascudo, o folclore é “a cultura do popular tornada normativa pela tradição” (apud BRANDÃO, 1994, p. 24). O que o clássico folclorista branco não apresenta e que nós, melaninados, optamos por escurecer, é que a tradição, no contexto diaspórico, é preta e se reforça pela dimensão da coletividade. Um ser coletivo que não individualiza a autoria, mas credita ao território o valor da composição, neste sentido, não sabemos quem compôs o ponto em Piquete, mas o valor de pertencimento e os direitos autorais sempre estão ligados à microrregião do Vale do Paraíba Paulista.

A falsa ideia de superioridade racial que sustenta o racismo na contemporaneidade assume diferentes nomenclaturas, que também operam no campo pedagógico. Observamos na presente proposta que o racismo recreativo se opera em atravessamentos com o racismo linguístico, visto que é através da linguagem que a comunicação com os interlocutores se estabelece, na compreensão de que os aspectos comportamentais da colônia (branquitude) assumem centralidade no processo educacional.

O princípio metodológico utilizado na presente escrita nos proporciona rupturas com lógicas de aprisionamentos linguísticos. Pensamos que os sotaques e variantes compreendidos no caráter prefixal africano nos apresenta um caráter para além do estético, fortalece o pressuposto filosófico no “nós”, no “fazer com”, com o respeito àquela que vem antes.

A roda de jongo é um exemplo que reforça a dimensão da circularidade africana presente nas expressões artísticas da cultura popular, tomando o referencial do tambor como o “ser” objeto mais antigo na roda, a ele se pede licença primeiro. O respeito ao corpo mais velho é princípio, no entanto, refletimos conjuntamente em comunidade que a velhice é o que ainda virá, e é início ao mesmo tempo. Neste exercício paradoxal é que percebemos o papel de centralidade nas crianças como sujeitos históricos, elos entre presente, passado e presente ou melhor “começo, meio e começo” como nos ensina Nego Bispo (2023).

A capoeira angola, encontro espaço-temporal de valores civilizatórios de resistência e permanência afro e afro-indígena em solo pindorâmico², traz em si potenciais pedagógicos atualizados de mesma

2 Respeitando aqui o nome original do que hoje se chama Brasil, “Lugar das Palmeiras”, em tupi antigo.

intencionalidade e, para alguns, novas alianças. Em Macedo, Oliveira e Peçanha (2019), se relata experiência de condução de oficina pelo Mestre Cobra Mansa (último coautor da escrita), na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSBA), em ação antirracista a partir de sua metodologia. Em todo o relato, se reivindica o empardecimento do debate, apresentando a presença da subjetividade branca em ação, e, talvez, cobrando dela responsabilidade nessa luta contra o racismo, assim como encerra suas considerações perguntando “Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais?” (MACEDO, OLIVEIRA, PEÇANHA, 2019, p. 186). Como continuidade do chamado de Mestre Cobra Mansa e seus coautores, a capoeira angola entra no folheto como referencial de renomeação não colonizadora. Ao contrário da prática de nomear o que já tem nome, como fizeram colonizadores ao chamar Pindorama de Brasil, por exemplo, na capoeira angola há quem escolha o próprio nome, a partir de suas vivências e(m) constante(s) diálogo(s) com seu mestre(s) e há quem receba novo nome dessa interlocução, da repetição dessa enunciação sem assunção explícita. Como os nomes de animais, lugares ou elementos da natureza que quem joga incorpora em seu jogo, em seu discurso corpo-oral (SILVA, 2019) e, a partir da escuta sensível, quem mestra assim o reconhece. Assim, incentiva-se com o folheto a pensar apelidos consentidos, coagidos ou reconhecidos e as noções de pertencimento contidas em nomes, nas responsabilidades e no poder de quem os dá.

O racismo recreativo (MOREIRA, 2017; 2019), trabalhado em ação anterior em parceria com a Unidade Madureira do Sesc RJ por Reis,

Barreto da Silva e Tarcio (2022), de forma escreviente, contextualizando memórias individuais com elementos coletivos que proporcionam reconhecimento e, por vezes, noção de pertencimento à proposta. Inclusive, como se pôde ver, é facilmente encontrado em memórias da infância de todo adulto preto.

Usos, continuidades e retornos

Utilizando o material dialogicamente, entoamos um ponto de jongo aprendido junto à Comunidade do Piquete, município de São Paulo: “vamos trabalhar sem comer, vamos trabalhar sem comer, pra vê se nós consegue trabalhar sem comer”. Nosso intuito, além de aproximá-los das práticas culturais, foi provocar reflexão de como, fora de espaços tradicionais, cantamos sem pensar sobre o que estamos cantando e, assim, apontar para mais um caminho para a estruturação de pensamentos e atitudes racistas e preconceituosas, assim como demonstrar que as questões latentes ao cotidiano compõem vários setores da vida social. No ponto de jongo supracitado, vemos referência à escravidão, em que as pessoas escravizadas eram forçadas a “trabalhar sem comer”. Hoje, com tom de provocação, canta-se “pra vê se nós consegue trabalhar sem comer”. É como dizer para os incrédulos do racismo e do mal que ele causou e vem causando aos africanos e afrodescendentes: será que você consegue trabalhar sem comer?

Na perspectiva linguística gramatical, verificamos que a construção “nós consegue”, por não atribuir a conjugação na norma culta, sugere a interpretação ao erro. Partimos dos estudos de Niyi Tokunbo (2020) para afirmarmos que o português aqui falado segue influências de línguas africanas (*kimbundu*, *kikongo*) que são construídas pela

lógica prefixal, desta forma, sugerimos, como o autor, identificar as formas “não cultas” como sotaques, ou seja, como uma variante da língua.

[...] “o negro” não foi só criado enquanto categoria discursiva e histórica, mas ele próprio foi obrigado a utilizar a língua do seu interlocutor (sobretudo no caso das línguas nacionais do colonizador) para produzir significados de defesa e sobrevivência após o tráfico negreiro intenso e a própria escravização, sendo capaz, [...] de gerar transformações nessa língua. Portanto se esse interlocutor é a branquitude, como aquela que inviabiliza minha fala, então o negro teve ainda que adaptar a sua fala durante todo esse processo, apagando aparentemente suas próprias marcas de origem ou traduzindo algumas delas e, assim, modificando a própria língua do colonizador (NASCIMENTO, 2019, p. 14).

Em seguida, para perceber o quanto as crianças tinham compreendido nossa atividade, solicitamos que cantassem ou apontassem canções que compusessem seus cotidianos. Nosso passo seguinte foi um exercício individual e coletivo de leitura e interpretação das imagens que compõem nosso varal. As crianças tiveram contato com as imagens, apontando características que chamaram sua atenção.

Cientes do papel das mídias e da televisão na propagação de imagens e símbolos que constroem uma leitura negativa das pessoas negras, propomos uma análise do desenho do chargista australiano Mark Knight, que, publicado pelo *Herald Sun*, reproduziu a reação da jogadora de tênis Serena Williams a uma situação questionável de jogo. Seguimos e problematizamos as intenções do australiano e do jornal que publicou a infame imagem. As crianças reagiram considerando o desenho mal feito, maldoso e “cruel, parece um animal, não uma pessoa triste”.

Corroboramos com Moreira (2019, p. 73), quando aponta que as mídias e as TVs são grandes propagadores e reprodutores do racismo religioso, por exemplo, ao promover “referências simbólicas que ao longo do tempo relacionam a negritude com algo negativo, como indício de uma moralidade inferior, como ausência de humanidade”. Nesse instante os alunos lembraram do caso do jogador brasileiro Vinicius Junior (SANTOS, 2023), que foi submetido a atitudes racistas tanto pela torcida adversária, quanto pela torcida do seu próprio time, Real Madrid, na Espanha.

Iniciamos a atividade seguinte falando sobre o cuidado com o colega, o carinho e o afeto ao olharmos para nossos colegas, que as brincadeiras servem para que todos se divirtam juntos e que elas não podem ser usadas para menosprezar ou zombar dos colegas. Assim fizemos o exercício de descrição, em que um educador descreveu as principais características do outro sem ofendê-lo ou apontar características de forma pejorativa, como uma preparação para que eles fizessem esse exercício. Eles descreveram o educador com gentilezas e sorrisos, e em seguida foram divididos em duplas, e um colega foi responsável por fazer a descrição do outro apontando pontos positivos de sua aparência ou comportamento de que gostava.

Ainda em dupla, passamos para a próxima etapa do exercício, a criação de um material para compor nosso varal a partir de um desenho do colega. Nesse exercício as crianças voltaram a interagir com o varal, uma vez que, depois da descrição do desenho, elas foram estimuladas a pendurar sua obra de arte, que foi contemplada por toda turma. Os desenhos tinham o intuito de compreender como as crianças estavam disponíveis a dialogar com os colegas e o que tinham entendido da atividade, priorizando o respeito à relação com o colega e o desejo deste diante de sua imagem.

Desenvolvida essa etapa, trouxemos uma música infantil muito cantada nas escolas e espaços de lazer para criança, tanto como música, quanto como brincadeira, que coordena um conjunto de movimentos coreografados de forma coletiva. Mostramos, por meio de explicações detalhadas, como essa música tem promovido uma imagem pejorativa das pessoas negras na sociedade brasileira. Entendemos que, na narrativa bíblica, Jó não possuiu escravos. Podemos interpretar que Jó se configura como um senhor de escravos do período colonial. Simas (2018) trabalha com a hipótese de que Jó deriva do termo africano *njo*, que significa “casa” em *kikongo*. Assim, propusemos a música em formato reelaborado, em composição de retomada, em que a figura do escravo passa a figurar como guerreiro, e foram exaltadas personagens da história e da cultura africana e afro-brasileira, buscando contemplar as demandas da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Logo, a música “Escravos de Jó” passou a ser chamada de “Guerreiros Nagô”, e mantivemos a melodia:

Escravos de Jó jogavam caxangá (3x)
Tira, põe, deixa ficar
Guerreiros com guerreiros fazem zig zig za!

Com a reconstrução da composição em retomada ética, ontológica e política do arte-educador e pesquisador em cultura popular Genilson Leite da Silva³, a letra passou a ser:

3 Composição em publicação descritiva prevista para janeiro de 2024. Pode ser reproduzida, com o devido crédito, ao autor Genilson Silva Leite.

Guerreiros Nagô colhiam *mariwo* (3x)

Gira, roda, *Nvunji* com Ibeijada brincar

Nkosi com *Matamba* fazem zig zig za!

Desse modo, explicamos que *mariwo* é a palha de uma palmeira, dendezeiro, usado na cultura africana, *yoruba*, para fazer acessórios e móveis. *Nvunji* é um termo da cultura *kongo*-Angola que designa as energias da gestação e das crianças e que na diáspora se tornou uma divindade que faz parte da cosmogonia desses dois países africanos, assim como beijada significa para a umbanda, uma religião afro-brasileira. *Nkosi* e *Matamba* são guerreiros de grandes feitos para os povos de *Kongo* e de Angola, heróis que resistiram à colonização. Cantamos juntos, educadoras e crianças.

Sobre *Matamba*, é importante frisar que na diáspora os territórios foram personificados como deidades, para muitos candomblecistas esta energia está ligada à guerreira *Njinga Mbandi*, que governou e foi soberana nos territórios de *Matamba* e *Ndongo*. *Nkosi* pode ser traduzido como "leão" em *kikongo*, ou seja, nossos ancestrais compreenderam que, nas energias dispostas na natureza que habitavam, estavam os exemplos de comportamento e convívio.

Na nossa prática corporal, estimulamos os estudantes a se expressarem a partir de suas experiências e desejos e, a partir dessa expressão, problematizamos a estereotipação do corpo negro, que tem seus traços exacerbados, como no caso da charge supracitada, para alimentar pensamentos racistas e eugenistas que pregam a superioridade de uma raça sobre outra. Assim passamos a debater a construção da identidade do negro a partir da produção de imagens e, como Moreira

(2019), invocamos personagens, programas de TV e novelas que constroem uma imagem negativa no imaginário popular nacional a partir da ideia de que a pessoa negra é feia, agressiva, suja, bebedeira, vadia e preguiçosa.

Normalistas e crianças, em grupos, foram estimulados a se apresentarem, substituindo seu nome por um gesto ou movimento de dança, convidados a trazerem para cena um movimento que os representassem. Cada gesto traz consigo uma narrativa, cada narrativa promove encontros.

Como próxima etapa, o exercício foi apresentar o colega a partir de um gesto e movimento seguindo todos os critérios de gentileza e cuidados já citados. Posteriormente, separamos em grupos, que, juntos, realizaram um conjunto de movimentos que identificasse o grupo. A livre expressão do corpo possibilitou que os temas fossem surgindo de forma orgânica, sem que o termo racismo fosse invocado. As crianças apresentaram suas coreografias e falaram o que levou o grupo a essa escolha. O funk virou lugar de expressar liberdade, o pagode trouxe a lembrança do tio, o futebol lembrou o momento de comunhão em família num domingo de FlaFlu.

Finda essa etapa, voltamos ao exercício semiótico, mas dessa vez as duplas deveriam ser formadas por um estudante em formação, normalista, e uma criança. Aos estudantes normalistas coube a missão de conduzir a criança a criar um autorretrato a partir de um apelido consentido junto das suas emoções, suas relações e sua forma de ver o mundo. Com o apoio do folheto, foram lembrados os processos de (re)nomeação da capoeira angola, já mencionados anteriormente e durante esta atividade utilizados como exemplos de apelidos consentidos,

incorporação e apropriação de marcos identitários na corpo-oralidade (SILVA, 2019; BARRETO DA SILVA, 2020; REIS, 2021).

Nesse processo, as crianças poderiam escolher uma forma de expressar com desenhos algo relacionado aos exercícios e como estes as afetaram. Como resultado, observamos que os desenhos se alternam entre auto retrato como expressão de suas identidades e/ou como eles gostariam de ser vistos, além de desenhos que retratavam seus companheiros-facilitadores normalistas como demonstração da construção de afeto, cuidado e carinho com sua dupla. Estes desenhos foram dados de presentes e recebidos com abraços e muitas palmas de todos os presentes.

Esse exercício compreende a possibilidade avaliativa em dois aspectos principais: o primeiro relacionado à compreensão e capacidade de articulações dos saberes ali produzidos e partilhados; o segundo está ligado ao cuidado e ao empenho dos estudantes normalistas para com as crianças, o que permitiu que a temática girasse inclusive em torno do racismo ambiental, alimentando a esperança no futuro para uma educação antirracista em seus múltiplos aspectos.

Considerações

Este manuscrito apresenta dois materiais pedagógicos, cujo incentivo ao uso é e foi nosso objetivo, ao os escolhermos. O primeiro, folheto, margeado em pontilhado na Figura 6, foi elaborado coletivamente e teve seu uso exemplificado aqui atrelado a culturas populares em seus diversos manifestos, dialogando com lugares de memória, denunciando estruturas de violência e enunciando formas de resistência. Estas formas, já existentes no fazer tradicional, originário da rua, se exemplificam na composição autoral do companheiro Genilson Leite

da Silva, o segundo material pedagógico que apresentamos em uso durante o Programa Consciências na Unidade Madureira do Sesc RJ.

Assim como a composição apresentada, a inscrita de si no mundo por corpos pretos, originários e tradicionais contemporâneos vem da reescrita de sua história para um mundo. Isto é, em sociedades onde o racismo ambiental desloca culturas inteiras para situações de vulnerabilidades climáticas e territoriais, o racismo religioso ataca expressões e aterroriza senhoras e senhores que são a memória de lugares. Já o racismo recreativo, este opera na deslegitimação de qualquer reação a essas continuidades do fazer colonial, sendo ele mesmo uma atualização deste.

O cuidado dos mais velhos foi invocado nas lembranças das palavras de línguas que não mais tão faladas aqui, a não ser por eles, os mais velhos destes lugares de cuidado. E consideramos sucessivo o processo assistido de recepção de nossos esforços de afeto sutil aos mais novos e suas respostas, por exemplo, no encantamento dos normalistas com os desenhos recebidos das crianças e na própria escolha de desenhar seus facilitadores do processo, escolha essa feita livremente pelas crianças.

A infância é um estado de espírito vivido com intensidade na fase da criança. Partilhar saberes e fazeres junto delas fortalece nossa compreensão pedagógica e política do mundo. Concluímos este texto com convite ao início (como nossos ancestrais fizeram), em que na Figura 1 apresentamos nosso lugar de elaboração do material pedagógico. Não por acaso foi feito sobre uma montanha, visto que nas culturas latino-andinas as rochas e minerais são também conhecidas como as *abuelitas*, as vovós, ou seja, é sobre a benção das anciãs que iniciamos nosso fazer didático pedagógico.

Agradecimentos

A Bernardo de La Vega Vinolo e Monica Valeria Victor da Cruz por seus generosos convites, gentis colaborações e glamurosas participações em momentos tão especiais junto ao Sesc Madureira. Ao Núcleo de Estudos Cultura Popular e Sociedade pelas inspirações, em especial as pesquisas e(m) movimento de Gabriel Rozario de Oliveira, Grazielly Xavier, Mayara de Souza Assis e Raíne Machado. Ao treinel (Ivan) Karu da Escola de Capoeira Angola Comunidade Sementes de Mulungu, pela década de escuta sensível.

Referências Bibliográficas

BENTO, C. *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras, 2022.

BISPO, N. GAPFILOSOFICO. "O presente é um interlocutor do passado e o interlocutor do Futuro". Nego Bispo. YouTube, 18.Jul.2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/55Fr2J_Izmg>. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRANDÃO, C. R. *O que é folclore*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, Presidência da República/ Casa Civil. *Lei nº 10.639*, de 9 de Janeiro de 2003. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 1 ago. 2023.

DIEZ. La caricatura de Serena Williams que causa indignación mundial. DIEZ, 2018. Disponível em: <<https://www.diez.hn/notodoesfutbol/serena-williams-caricatura-indignacion-viral-redes-sociales-us-open-naomi-osaka-IEDZ1214927>>. Acesso em: 3 ago. 2023

EMECÊ, F. Hoje é o aniversário do Fabio Emecê (eu mesmo)... 28.Jul.2023. Instagram: @fabio.emece. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CvPkQksLzJv/?igshid=MmU2YjMzNjRIOQ%3D%3D>>. Acesso em: 02 ago. 2023.

EVARISTO, C. *Becos da memória*. 3a ed. Rio de Janeiro: Pallas: 2017.

NASCIMENTO, G. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo* – Belo Horizonte: Letramento, 2019.

MACEDO, Y. M.; OLIVEIRA, E. D.; PEÇANHA, C. F. *A capoeira como referencial metodológico para enfrentamento do racismo*. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 11, n. Ed. Especi, p. 174-187, 2019. Disponível em <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/699/673>> Acesso em: 21 jun. 2023.

MONÁ-NZAMBI, N. T. *Kimbundu 1*– Língua, Literatura e Cultura ed. Salvador: Editora Segunda Selo, 2020.

MOREIRA, A. J. *Direito, poder, ideologia: discurso jurídico como narrativa cultural*. Revista Direito e Práxis, v. 8, p. 830-868, 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rdp/a/wK9zTHHtQ445mdCbRh4BXYG/>>. Acesso em: 12 jul. 2023

_____. *Racismo recreativo*. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

REIS, C. T. *Encruzilhadas Geopoéticas na Conservação da Natureza: Territorialidades e Guardas-Parques em Território Cunhambebe*. 2021. Dissertação de Mestrado Profissional em Ecoturismo e Conservação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2021. 399f.

_____.; SILVA, R. M. B.; Jesus, T. S. De Osasco, por Itaocaia à Madureira: diálogos sobre o Racismo Recreativo. *O despertar das consciências*, p. 171. Disponível em <<https://portaldaeducacao.sescrio.org.br/wp-content/uploads/2022/12/O-despertar-das-consciencias.pdf#page=171>> Acesso em: 12 jul. 2023

REIS et al. Sesc e o racismo recreativo na escola: recreio antirracista em curso. *Temas em Educação Física Escolar*, v. 7, p. 1-20, 2022. Disponível em <<https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/3735>> acesso em: 19 jul. 2023.

SANTOS, I. Edição de Marcelo Brandão. Em derrota do Real Madrid, Vini Jr sofre racismo. agênciaBrasil, 2023. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1dK6CLP14NsNRiSKNFEl-zq4lShh1JL6o/edit?usp=sharing&ouid=101925701033133752661&rtfpof=true&sd=true>>. Acesso em 29 jul. 2023.

SENRA, R. ‘Nega maluca, não’ – Mulheres pedem fim das ‘fantasias de negras’ no carnaval. BBC News Brasil, 2015. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/02/150210_racismo_sexismo_carnaval_rs>. Acesso em: 03 ago. 2023

SILVA, G. L. *Uma investigação sobre a performatividade do orixá Exu no candomblé de Ketu*. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em <<https://www.bdtu.uerj.br:8443/handle/1/16813>>. Acesso em: 12 jul.23.

SILVA, R. M. B. Racismo e educação nas culturas populares. *Coletiva*, Recife, n. 28, Coletiva. mai.jun. jul.ago 2020. Disponível em <<https://www.coletiva.org/dossie-racismo-n28-artigo-racismo-e-educacao-nas-culturas-populares>> ISSN 2179-1287. Acesso em: 2 jul. 2023.

SIMAS, L. A. Escravos de jó / Jogavam caxangá. Twitter. 2018. Disponível em:<https://twitter.com/simas_luiz/status/972220416906465281>. Acesso em: 02 ago. 2023.

SODRÉ, Muniz. *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. Mauad Editora Ltda, 2006.

_____. *O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional*. Editora Vozes, 2023.

UOL. Polêmica charge de Serena Williams é aprovada por órgão regulador.... UOL, 2019. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/esporte/ultimas-noticias/afp/2019/02/25/polemica-charge-de-serena-williams-e-aprovada-por-orgao-regulador.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 23 jul.2023.



Desci na trilha, ignorei o porco- -espinho e segui o encantado do afrofuturismo

Lu Ain Zala

Fazer parte do projeto Consciências, organizado pelo Sesc RJ, ministrando o curso “Djeli: Fluxos Afrofuturistas e Especulativos na Escrita-Crítica Negra”, foi uma experiência que veio numa época de grandes indagações sobre novas percepções e atitudes, lapidação de percurso e a persistência da pergunta: quais são os passos que nos mantêm de pé, aqui nesta diáspora negra Brasil ou em qualquer outra, insistindo em construir nossa própria imagem diante do espelho?

Essa é uma pergunta que busquei deixar durante o curso, indagando sobre as possibilidades de contar histórias, entendendo nosso protagonismo por meios e olhar próprios. E um exemplo que imediatamente trago para os presentes é por que empregadas domésticas ou pessoas comuns em trabalhos comuns nunca são sujeitas de histórias fantásticas se boa parte de nós, população, estamos nesses lugares de ocupação? Que motivo tem a literatura dita clássica para nos apagar enquanto pessoas presentes e possíveis em histórias?



A pergunta não tem a ver com ser menos importante um jornalista ou médico ou pedagogo ou outra carreira que exija graduação, mas com perceber que ser negro ou pobre de periferia, margem de centro e zonas sul ou leste ou oeste, é entender que a maioria ainda está longe de dar o depoimento “do primeiro da família a se formar”. Então indago aos presentes como é se dar conta de que as histórias, fantásticas ou não, nunca valorizam as profissões que seus pais, mães, responsáveis, tios, avós, vizinhos têm ou tiveram para dar a nós um futuro melhor?

Os números apresentados aqui são relativos a um corpus de 258 romances, que correspondem à totalidade das primeiras edições de romances de autores brasileiros publicadas pelas três editoras mais prestigiadas do país, de acordo com levantamento realizado junto a acadêmicos, críticos e ficcionistas: Companhia das Letras, Record e Rocco. No conjunto, são 165 escritores diferentes, sendo que os homens representam 72,7% do total de autores publicados. Mas a homogeneidade racial é ainda mais gritante: são brancos 93,9% dos autores e autoras estudados; 3,6% não tiveram a cor identificada e os “não-brancos”, como categoria coletiva, ficaram em meros 2,4% (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 89).¹

Bem... esse é aquele momento em que você se pergunta como se inicia um diálogo sobre esperança sem falar de esperança imediatamente. Essa resposta eu posso dar de imediato: não é possível que falemos em esperança sem reconhecer os apocalipses que já nos atravessaram e as marcas que tais acontecimentos nos deixaram ou deixam direta ou indiretamente. Saber é ter a dimensão correta do que e como algo te alcança ou

1 A pesquisa foi ampliada e analisou um total de 692 romances escritos por 383 autores em três períodos distintos: de 1965 a 1979, de 1990 a 2004 e de 2005 a 2014.

afeta a dinâmica social ou espacial ao seu redor. Nesse quesito o geógrafo Milton Santos, negro, sempre deixava elucidado que ser mundialmente conhecido e estudado lá fora não conferia *status* a ele em seu próprio país como devido, pois é nítido em sua obra que ele sempre perguntava o porquê disso ou aquilo. Não se tratava de definir o que via, mas de saber como aquilo havia se desenvolvido ali. Da globalização, reestruturação à fotografia espacial de favelas. Suas perguntas sempre foram perigosas porque dificilmente responderíamos o copia e cola à base de lápis e caneta que nos formou por anos a fio. Já pensaram nisso?

Aceitar as lacunas é saber o que estamos efetivamente buscando, sentindo e descobrir o que nos fizeram perder sem que até aquele momento sequer tivéssemos percebido. Isto é para mim como o conto do Uncama, povo zulu, que está caçando um porco-espinho e adentra um outro mundo de ancestrais. Para ele aquilo não é aceitável porque não tinha em mente qualquer jornada, e então ele retrocede.

Nesse conto, a mensagem é que jornadas são trilhadas quando estamos dispostos a caminhar, mudar, entender algo e compartilhar esse entendimento. Por isso fiz o trocadilho no título, porque deixaria o porco-espinho de lado e buscaria saber que mundo é aquele e o motivo de entre tantas pessoas eu ter sido capaz de atravessar o que costumemente as pessoas não podem e muitas não querem.

É assim que me sinto pesquisando, escrevendo e dando aulas: desenhando para outras pessoas mapas capazes de levá-las às respostas para os incômodos silenciosos das relações raciais que vivemos ou presenciamos, travas de escrita que não têm a ver com falta de ideia, mas a ausência das próprias, das muitas culturas negras ao redor, das interdições escritas no invisível da mente.

Na lógica que vejo desde que comecei esta jornada, caminhar em direção a um *si mesmo* melhor é a chance que nos damos psicologicamente de moldar chaves para ir atrás das portas que as mesmas abrem, mas que não sabemos em que momento as encontraremos. Talvez na semana que vem ou daqui a cinco anos. Mas saber para mim é melhor que não saber ou buscar.

Por isso, reafirmo as palavras de Toni Morrison, que não deixam dúvidas sobre o quanto esquecer é improdutivo e deixa pessoas negras/africanas ainda mais vulneráveis diante das mazelas que têm como raiz nossos vários apocalipses², e, para piorar, a perspectiva de pensar futuros para pessoas negras fica prejudicada pela lacuna do que é história oficial e a busca pela história negra à parte, incluindo a incoerência social formalizada de que raça é uma questão dos “não brancos”, jamais tidos como universais. E esse apontamento é central para a autora em seu último ensaio sobre memória, imaginação e o abismo de incoerências com o qual precisou lidar enquanto escrevia sua obra *Amada* (1987).

Eu suspeito que minha dependência da memória como ignição confiável é mais ansiosa do que para a maioria dos escritores de ficção – não porque eu escrevo (ou queira) autobiograficamente, mas porque estou profundamente ciente do fato de que escrevo em uma sociedade totalmente racializada que pode e atrapalha a imaginação (MORRISSON, 2019).

E então planto mais uma pergunta na sua cabeça: será que não encontrarmos os protagonismos com a face destas pessoas que conhecemos não está intimamente ligado ao desconhecimento e descarte

2 São: escravidão, genocídio, racismos de todos os tipos, colonialismo etc.

que a autoria desta literatura chamada de canônica sempre teve por estes corpos historicamente, por conta de seu lugar social e racial branco? Será que já não chegou o momento de entendermos que a única forma de lermos sobre as pessoas fortes e alegres que conhecemos com dignidade tem a ver com sermos as mãos que escrevem estas histórias? E que as consomem também como universais, não como um nicho, mas como uma literatura que nos reconhece de fato e dialoga com nossos lugares universais também?

Pois é... eu gosto de espalhar perguntas para as quais se leva muito tempo para se elaborar uma resposta. Acredito que são as melhores para nos fazer questionar as lacunas que nos obrigaram a não questionar as trajetórias autoflagelantes que nos pareciam normais até então. E esse é o começo de uma caminhada genuinamente preta. Mas, ao mesmo tempo, a conversa é coletiva, para um país inteiro que precisa ser passado a limpo pela verdade realmente verdadeira de sua história.

Daí, começar pelo começo não parece mais algo tão simples assim, e é possível que jamais o alcancemos, o começo ou coisa parecida. Mas podemos elaborar novas formas de resetar/reiniciar nossas trajetórias, e essa é uma experiência que campo nenhum de conhecimento ou ciências podem nos dar pronto: o de reinventarmos a nossa própria existência.

No continente africano ou especialmente nas diásporas, fomos forçadamente usados para servir de máquinas para todas as revoluções industriais e tecnológicas, o que significa que muitos de nós, hoje, ainda somos ciborgues indo e vindo nos trens e ônibus do jeito que dá. Por acaso você já tinha parado para pensar nisso? Não parece muito mais lógico seu parente pedreiro ser um ciborgue

da ficção, descartável, que nunca vai ocupar as casas que constrói, seguindo as três leis³ do “não posso perder o emprego” do que os debates que Asimov descreve?

Pois é. Há uma lacuna pulsante que só podemos transpassar se reconhecermos que já conhecemos o apocalipse e que resistimos todos os dias a muitos outros, construindo trajetórias e estratégias para viver. Para mim esse é o Tempo de Esperançar.

Então continuemos...

A literatura especulativa afrofuturista⁴ é parte do panteão maior chamado literatura negra, mas é importante entender que a literatura especulativa negra existe há milhares de anos entre nós. Entre mitologias e folclores negros, nos terreiros que guardaram mitos, ritmos e nos deram o samba, maracatu e muito mais. Deste modo nos ensinaram a viver com um vazio e decretaram, usando racismo e ideias de desumanidade, que nossos imaginários eram “menores”, maus (?), e isso nos impediu de sermos cuidados por nossas palavras.

Daí eu pergunto, você consegue imaginar como teria sido a sua infância se tivesse ouvido histórias fantásticas de pessoas negras atravessando portais em trens ou armazéns da sua rua, de seus avós e garfos de cabelo mágicos penteando cabeleiras de vento, água, raios ou fogo de deuses em Alfenas ou no Cariri? Ou sobre divindades negras vendendo legumes na feira perto da sua casa porque estão à procura de

3 Primeira: não posso contrariar ou discordar do patrão(ao); segunda: não posso pedir aumento ou as horas extras; terceira: doença ou greve não é motivo de falta, só morte e não atrapalham o trânsito.

4 Existe um cosmograma-organograma sobre esta percepção em minhas redes sociais e site, mas que por questões de atualização periódica não adicionarei aqui.

alguém especial para uma aventura entre mundos no mesmo bairro onde você mora? Está ficando interessante?

E se um dos bonecos de Olinda fosse um encantado? Mas e se eu te disser que na verdade eles são (c)kalungas grandes, palavra bantu, primos da (c)kalungas do Maracatu e tantas outras, uma representação protetiva afro-brasileira? E um debate profundo sobre tecnologias de aplicativos e dados numa sala de telemarketing, igual à que sua conhecida trabalha? Qual teria sido o impacto de tais narrativas de povos negros em sua consciência e vida? Quantas dores teríamos deixado de viver se, nas escolas, crianças e professores e professoras brancas tivessem também ouvido tais histórias sobre essa grande parcela da população do país?

Impedir o bem viver de um povo parece um acaso? Não, não é...

Mas, ainda assim, tal constatação não deve nos forjar. Por isso deixo pistas do que pode ser uma boa definição, entre outras boas, do que é literatura negra:

Se eu responder o que é literatura negra, eu vou responder à sua pergunta. No meu ver, a literatura negra se realiza quando o autor, voltando-se para a sua pessoa e sua vida como autor de origem negra, escreve em torno dessa experiência específica. Dois dados: ele é negro, ele voltou-se para dentro de si mesmo, olhando-se, e ele vai se referir a essa experiência de que só ele é dono (Oswaldo de Camargo, 2002).

A resposta dada acima pode ser considerada um diálogo com o movimento afrofuturista se você pensar e entender o movimento como um grande e pessoal rito de tornar-se negro, um aprendizado

persistente, primeiramente sobre si mesmo e então à coletividade a qual pertence. E, se é assim, nossas artes podem falar de muitos temas de nossa imaginação ao contar nossas histórias:

Ficção Especulativa Negra são textos especulativos com ênfase nas pessoas e na cultura da diáspora africana. Embora seja chamada de “preta” [negra], que é uma escolha puramente estética, como o rótulo inclui TODAS as pessoas da diáspora (não apenas os negros americanos) e coloca sua cultura, experiências e ELAS na vanguarda dessas obras imaginativas. Para um povo que foi informado constantemente de que eles não têm história ou futuro, que nunca poderiam ser super ou um herói, e que a própria existência deles é um pesadelo, a Ficção especulativa preta permite que eles se imaginem fora do que o mundo diz que devem ser. As pessoas da diáspora africana podem não acreditar que podem ser essas coisas, então a ficção especulativa preta [negra] permite que elas se vejam imaginando (HAYNES, s/d).

A ideia afrofuturista tem intenção potencializadora de apresentar às pessoas negras, de forma catalisadora, muito do que elas não sabem sobre si mesmas, sua coletividade, deixando transparecer para o público geral em suas artes e, especialmente na escrita, a sua extensa história de existencialidade no mundo. Por isso falamos tanto em afrofuturos, imaginações de futuros em perspectivas próprias.

Neste ponto, se faz importante apontar cinco características cruciais ao movimento, sua literatura, pensamento e uma sugestão filosófica, enquanto autodefesa diante de equívocos midiáticos sobre o afrofuturismo, que o retiram de sua perspectiva real de centralidade negra, tentando empurrá-lo para um lugar de “figuração negra”:

- 1) tanto a autoria como o protagonismo narrativo são afrocen-
trados ou afrorreferenciados;
- 2) a afrocentricidade⁵ é o *ib* (coração), o sistema estético-polí-
tico da pessoa negra e sua obra, o que inclui os pensamentos
de centralidade de pensadores negros de todas as diásporas e
no continente africano;
- 3) sua produção sempre deve reconstituir as lacunas provoca-
das pelos apocalipses sem necessariamente tê-los pontuados
em narrativas. Essa é uma questão de autoria que vai lidar
com vários elementos constituintes mais centrais (culturais,
sociais, filosóficos, etc.). No caso da literatura, o campo fic-
cional é a ficção especulativa afrofuturista;
- 4) a raça é uma tecnologia sociorracial, cultural e histórica,
subvertida no sentido (antigo e atual) e importante para
questionar e localizar as vozes e presenças ao redor dos
acontecimentos, mesmo quando subtendida, o que signi-
fica racializar todos sem necessariamente rotular em ter-
mos óbvios;
- 5) e, sendo do interesse, o afrofuturista pode e deve elaborar
epistemes e/ou métodos que contribuam para com a racio-
nalidade negra, regida por um pensamento de circularidade
por qualquer meio (narrativo, educativo etc.);

5 “A ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93).

- 6) esse é um adendo que considero muito importante. Ter a filosofia africana como um paradigma de mudança de agência/pensamento permite compreender melhor a produção negra/africana. Acredito ser necessária uma reorientação de valores civilizatórios em termos negros, o que colabora e muito na abertura da percepção de nossas produções, ficcionais ou não.

A partir de tudo o que foi dito até aqui, fica perceptível que o afrofuturismo é um movimento pluridimensional: estético e artístico, filosófico, político e panafricanista, que começa a tecer sua trajetória mais firmemente em meados da década 1960, nos Estados Unidos, com experimentações musicais, audiovisuais, pensantes e outras. Lembrando que esta diáspora tem até o momento os registros mais antigos de ficção especulativa fora do continente africano.

Na época, ainda não existia um movimento coeso, mas, dali por diante, foi possível perceber o movimento ganhando força e contornos a partir de outros movimentos formadores de seus sujeitos: direitos civis, educativos, literários, culturais, *black power*, com destaque para a potência do *black arts movement* (1960–1970).

Este último, o *black arts movement* concentrou uma efervescência de produção afro-americana com foco em sua história diaspórica, sem esquecer a importância do intercâmbio com pensadores negros africanos no período do colonialismo no continente africano e nos EUA, como o senegalês Cheik Anta Diop e muitos outros que (in) diretamente vão colaborar na experimentação e busca por suas variadas estéticas e pensamentos.

E vale mencionar que, inicialmente, a ficção afrofuturista foi concebida como um outro tipo de gênero da ficção científica, porque era a reconhecida “ficção” que precisava falar de tecnologia, futuros que eram muito mais mecânicos do que humanos. E o escritor Samuel Delany resume bem a dificuldade de décadas:

Era muito fácil entender, por exemplo, porque dos anos cinquenta até os setenta os leitores negros de ficção científica eram muito poucos – embora de maneira alguma inexistentes. Mas muito menos do que hoje. As luzes piscantes, os mostradores e o resto da parafernália visual da ficção científica funcionavam como signos sociais – signos que as pessoas aprenderam a ler muito rápido. Eles significavam tecnologia. E tecnologia era como uma placa em cima da porta dizendo: “Clube do Bolinha! Fora, meninas, negros e latinos e pobres em geral, vão embora!” (Ponto Virgulina, 2019, p. 22).

Então damos um salto em toda essa história e começamos a ver escritas literárias tanto afrofuturistas quanto especulativas negras ou africafuturistas, dependendo de cada lugar. Isso é muito interessante e mostra que toda uma trajetória de redefinição foi colocada em movimento por pessoas negras em todo lugar. E isso vai cada vez mais impactar as narrativas entre tecnologias e ciências (robóticas, climáticas, humanas, filosóficas, sociais, mitológicas, culturais etc.) sem necessariamente precisar de linhas divisórias.

Mas o que isso significa na escrita literária? São muitos aspectos. Por exemplo, em *(In)Verdades*, temos contexto familiar e imagético representativo, provérbios e seus símbolos são parte das narrativas e diálogos. Em várias escritas negras você também vai achar provérbios

como parte da fala de personagens. E isso tem muito a ver com as características “orais” das escritas negras que possuem tons de voz, termos cotidianos/coloquiais. É uma escrita que exercita a existência da cultura de povos negros, tem vibração, não anda em linha reta.

Um exemplo que vou deixar aqui é de Amos Tutuola, nigeriano e ferroviário que se tornou escritor após a aposentadoria, e seu livro mais conhecido – *O bebedor de vinho de palmeira/Çmu* – tem a seguinte linguagem, lembrando que esta é uma tradução de bases linguísticas diferentes:

Os encantados estavam mesmo contentes de dançar mais minha muié. Minha muié já tava de língua de fora, já tinha dançado que chegava, e resolveu parar, mas eles ficaram muito bravo e mandaram ela continuar. [...] Minha mulhé ficou dançando, e na hora que eu percebi que ela estava cansada demais, e que os outros não iam parar nunca, cheguei perto e disse: “vão bora”. Minha mulhé veio mais eu, e os encantados ficaram soltando fogo pelas venta. Queriam que ela dançasse a pulso. Aí num teve jeito, dei ordem pro meu juju e ele tornou a transformar minha muié numa boneca de madeira. Guardei ela na gibeira [bolsa] e os encantado num viram mais nada (Espiar os encantados-da-montanha não tinha perigo, mas dançar com eles tinha. In BORGES e QUEIROZ (Orgs.), 2017).

Agora pensa? Quantas vezes vocês não ouviram os seus mais velhos da família, do bairro, falarem exatamente assim? E quantas vezes nos disseram que era um “português errado” quando na verdade é uma variante⁶ de nossas línguas africanas com o português, que Lélia Gonzalez nominou de pretuguês, que nos EUA é *creole* e você já ouviu em músicas de Beyoncé e Rihanna? Não é interessante?

6 Em algumas definições, dizem ser línguas africanas misturadas com “línguas de prestígio”. Pois é...

Esperança? Para mim significa não estar perdido de si mesmo, porque é o momento que as possibilidades se mostram incontáveis, e aí você faz de um mito bantu personagem, mistura discussão tecnológica de um futuro mais limpo com mistério e ainda tem um tubinho de água que pode te levar para outro universo. Aqui? Lá? Será que importa mesmo localizar? É o que apresento em minha obra *Ìséjúń* (2019), que significa reverência aos ancestrais (yorubá).

Nem dou tempo para que me impeça, abro o frasco e dou alguns passos para trás.

– Desculpa, amiga, mas preciso fazer isso e não chame ninguém aqui – falo baixo e rapidamente, um pouco antes de colocar gotas da água no topo da minha cabeça, testa e nuca. Fecho o frasco e o coloco nas mãos de Ayana, depois me ajoelho e aguardo a sensação de desmaio, que vem mais fraca. Mas não é desmaio. É outra coisa.

É mudança, agora eu sei... é à s.e.!

Meu corpo formiga com essa sensação nova. Ayomide. Onde você está?

[...] Busco sua presença, tudo parece embaçado, e então sinto a maresia no ar, eu voltei. Estou na casa da vila novamente, sob águas límpidas. É a visão mais incrível que os meus olhos já testemunharam, mas onde está Ayomide?

Destravar a imaginação é fabuloso, mas não fiz isso sem passar pelos pensadores negros de inúmeros campos de ideias. São eles os encantados das portas para as chaves que formulamos em nosso (sub) consciente, o que me leva à necessidade de apresentar, em especial, o pensamento “escrevivência”, de Conceição Evaristo:

No abebé de Oxum nos descobrimos belas, e contemplamos a nossa própria potência. Encontramos o nosso rosto individual, a nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram mutilar, mas ainda conseguimos tocar o nosso próprio rosto. E quando recuperamos a nossa individualidade pelo abebé de Oxum, outro nos é oferecido, o de

Iemanjá, para que possamos ver as outras imagens para além de nosso rosto individual. [...] vemos rostos próximos e distantes que são os nossos. O abebé de Iemanjá nos revela a nossa potência coletiva, nos conscientiza de que somos capazes de escrever a nossa história de muitas vozes. E que a nossa imagem, o nosso corpo é potência para acolhimento de nossos outros corpos (Conceição Evaristo, *O que é Escrevivência*, 2020).

Tanto Evaristo como Morrison afirmam, cada uma a seu modo, que a história oficial é o ponto de partida para entendermos porque nossas histórias ficcionais tardiamente vêm ao mundo na diáspora. Nunca foi falta de vontade ou desinteresse. Pense bem nisso, como poderíamos contar histórias sem saber sobre nós? Como contar novas anedotas e abraçar nossas perspectivas de existência sem sequer saber quais são elas? Como histórias negras poderiam vir ao mundo em abundância se em todo canto e lugar tivemos que resistir à rotulação de “desumanos”? Como publicar se Campbell e cia. do ontem e hoje desautoriza(va), do alto de seu racismo, que fôssemos protagonistas de narrativas com pessoas negras? E, apesar disso, olha que incrível, mantivemos o cerne de nossas múltiplas culturas para que hoje as novas gerações pudessem olhar para elas e pensar... isso faz todo o sentido para contarmos nossas próprias histórias.

Mas a nova jornada só está começando...

Toni nos avisa que os monstros que nos feriram nunca foram de outro planeta, eles caminham ao nosso redor e podem mudar

bruscamente, pois se fizeram monstros conscientes de que perderiam a sua humanidade para assim acumular riquezas e brutalidades. E Conceição nos avisa que espelhos próprios, não o de Narciso, são os únicos capazes de nos livrar dos efeitos nocivos de olhar para um reflexo mutilado que afirma ser natural viver com e na dor cotidianamente.

Essas reflexões nos oferecem compreensão e cura de longa data para as marcas que nunca deixarão a nossa individualidade e coletividade. E isso não é bom ou ruim, mas algo com o qual devemos conviver para saber de onde vieram tais cicatrizes e que caminhos foram feitos para obter as curas. Esse é o único modo de não esquecermos aqueles que nos deram os meios para nos refazermos no aqui e agora com a chance de imaginar afrofuturos vindos dos nossos (sub)conscientes, geração após geração.

Esperançar é educar a coletividade e a si mesmo

Uma questão que sempre me atravessa e não posso deixar de mencionar é... o que sei e muito sobre a história de pessoas negras no mundo não recebi sentada nas cadeiras da universidade. Posso dizer assertivamente que os ensinamentos que acumulei vieram inicialmente da família, mas especialmente das movimentações negras múltiplas com as quais tive contato e de um local muito especial na minha formação, que foi criado através da Lei nº 10.639/03, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) e, através da Lei nº 11.645/08, os Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI).

Tecnicamente esses espaços deveriam ter ampla abertura para dialogar com os departamentos a respeito da inclusão de conteúdos de ciências negras e indígenas. Em tese deveriam existir conexões, mas o que tive a chance de ver efetivamente quando acompanhei as tentativas

de diálogo interno politicamente e juridicamente é que os cursos universitários se mantinham resistentes e desinteressados em sua grande maioria. Alguns cogitaram na época que apenas o fariam por força de lei porque “quebraria a autonomia universitária”... Essa é a realidade que em muito precisa mudar nesses espaços.

Mas realmente importantes como termômetros raciais universitários são os NEABI, núcleos importantíssimos para descobrir se a universidade possui professores negros (associados ou não) e saber da produção negra na universidade, no país e no exterior: congressos, eventos, atividades, cursos e, é claro, encontrar livros que as bibliotecas “universais” universitárias até hoje, em 2023, ainda não foram capazes de abraçar. Não é coincidência.

Foi através de um espaço como esse, na UERJ, que conheci o Congresso de Pesquisadores Negros (COPENE), organizado pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), e me interessei pelo que faço agora: escrever pensamentos e compartilhar conhecimentos a fim de ensinar outras pessoas a fazer os recortes racializados pelos quais sempre devemos olhar toda e qualquer sociedade, especialmente a diáspora brasileira. Foi o que aprendi com os professores do núcleo também.

Minha formação de pedagoga encontrou a pesquisadora e a escritora. E juntas elas escrevem ficções e não ficções. Através da literatura especulativa e também da não especulativa, acredito que podemos educar as pessoas e formar educadores e leitores melhores para mudar este país pelo voto e a educação por ações.

E é nessa trajetória que encontro em 2019, a professora Helena Rocha de Belém do Pará, que ministra a disciplina de educação para as relações étnico-raciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Pará (IFPA), absolutamente afrofuturista que conhecia a minha escrita e fez acontecer na prática através do meu conto “Era Afrofuturista”⁷ e seus alunos, surgir dois livros de atividades para a sala e aula.

A professora (em breve doutora) concretizou e tem aplicado uma metodologia ativa chamada CartoDiversidade junto a seus alunos de licenciatura, criando atividades práticas, capazes de serem aplicadas em qualquer espaço interessado numa educação afirmativa, através de materiais acessíveis, muita imaginação e dedicação à pesquisa da história de pessoas negras. E assim temos no país as primeiras publicações que intitulo de “educativas afrofuturistas”.

O objetivo geral é evidenciar como a CartoDiversidade promove o empoderamento de forma criativa e inovadora no trato com a diversidade étnico-racial através da produção de materiais didáticos afrofuturistas.

Mas, para realmente compreender o processo na totalidade, indico a leitura da dissertação de mestrado intitulada *Afrofuturismo na Educação: Criatividade e Inovação para discutir a diversidade etnicorracial*, o artigo “Afrofuturismo na educação: o caso da metodologia ativa CartoDiversidade”, que aqui é reproduzido em parte para conhecimento resumido, e os seguintes materiais produzidos em 2019: *A Formação do Pedagogo Mediada por Tecnologias Educacionais Afrofuturistas* é a primeira obra a registrar metodologias resultantes do encontro de conteúdos afrofuturistas com práticas pedagógicas antirracistas no Brasil e *Tecnologias Educacionais Afrofuturistas na Formação de Professores*.

7 Contos disponíveis gratuitamente: “Era Afrofuturista”; “Abebé” (inspirado pela Escrevivência de Conceição Evaristo); “A Caixa da Senhora Futurista”; “Minhas Férias no Mali”; “Dame Dame”; e ensaios também.

Foi uma honra conhecer a produção feita por Helena e cia. e, ainda, aprender um pouco mais sobre que possibilidades educativas podem ser elaboradas a partir dos conteúdos apresentados.

E o que fiz no curso “Djeli: Fluxos Afrofuturistas e Especulativos na Escrita-Crítica Negra” foi aplicar a esperança de tocar as pessoas presentes, mostrando as possibilidades da literatura afrofuturista, vindo do espaço para salas de telemarketing, indo de escolas públicas para outras dimensões. Também mostrei comparativos não euro-ocidentais que dialogam em proximidade com míticas negras. Fizemos leituras de contos, praticamos um pouquinho de CartoDiversidade com *adinkras* e palavras-cruzadas, passeamos pelos valores civilizatórios da filosofia africana. E, claro, através de um jogo de dados e casas numéricas a caminhar, o inusitado saía de sacolinhas pedindo que criassem histórias com elementos que cada um tinha ao seu redor, familiares e etc. que viraram as mais imaginativas narrativas.

E, antes de concluir, reafirmo a importância dos estudos de filosofia africana como uma abertura, uma lapidação das indagações que vão surgir na trajetória. E a mensagem que tentei passar é a de que tudo o que decidimos fazer é um mundo e desafio que podemos aceitar ou não, dar meia-volta e adentrar outro mundo ou toca, até porque viver é um mundo de muitas dimensões e desafios, não é mesmo?

Concluindo com esperança

Aprender, educar e contar histórias é o meu modo mais sincero de contribuição neste *ayê*. E todos os dias driblar os apocalipses e alcançar mais alguém é uma meta que só o amor, como diria bell hooks, é o *juju* que nos mantém de pé diante das adversidades que podem

pesar na balança da vida, mas que não devem de modo algum apagar o nosso sol.

Eu acredito que esperança é fazer acontecer, aceitar o desafio de crescer e trilhar uma jornada de multiplicação. É o que aprendi com as míticas negras, o desafio começa com o primeiro passo, e isso muda tudo. Mesmo que voltemos ao ponto de partida, já não somos a mesma pessoa. Tudo muda, e a torcida é sempre para melhor, mesmo que às vezes possamos cair e nos perguntar do que isso tudo serve. Eu respondo: outros caíram ao custo da própria vida para que pudéssemos apenas tropeçar, chorar e levantar. Ancestralidade para mim é saber que estas vozes torcem para que marquemos mais um passo na jornada da vida, que nunca é só. Isso é extraordinário, sempre achamos as vibrações de nossas palavras encantadas e puxar o fio do destino de novo. É o que *ubuntu* nos diz. São os que as nossas inúmeras culturas pregam desde o início do mundo e ainda ouvimos.

*Mukuiu. Motumbá. Kolofê.*⁸

Responda se você sabe de onde é...

Referências bibliográficas

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, Elisa L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 333-359.

_____. A ideia afrocêntrica em educação. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 31: mai.-out./2019, p.136-148. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28261>

8 São pedidos de bênção: *Motumbá* para os nagôs; *Mukuiu* para os bantos; e *Kolofê* para os jejes.

BORGES, C. QUEIROZ, S. (Orgs.) *Algumas traduções de O bebedor de vinho de palmeira, de Amos Tutuola*. Belo Horizonte: Viva voz (FALE/UFGM), 2017.

DALCASTAGNÈ, R. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, v. 31, p. 87-110, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9434/8336>>. Acesso em: 06 jul. 2023.

DUARTE, E. A; FONSECA, M. N. S. (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFGM, 2011, vol. 4, História, teoria, polêmica. Depoimento de Oswaldo de Carvalho, concedido em 2002 a Eduardo de Assis Duarte e Thiara Vasconcelos de Filippo. A versão integral encontra-se na p. 28-44

ERNESTO, L. M. *Sankofia*. Breves Histórias sobre Afrofuturismo. Edição da Autora. Rio de Janeiro. 2018.

EVARISTO, C. *Escrevivência*: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Constância L. Duarte e Isabella R. Nunes (Org.). Itau Social, 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Acesso em <<https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>>

FORD, C. *O Herói com Rosto Africano*: Mitos da África. São Paulo: Summus, 1999.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Ebook.

HAYNES, M. *Black Speculative Fiction Definitions*. Acessível em <<http://www.mhaynes.org/black-speculative-fiction-definitions>>

MOORE, C. *Racismo & Sociedade*: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

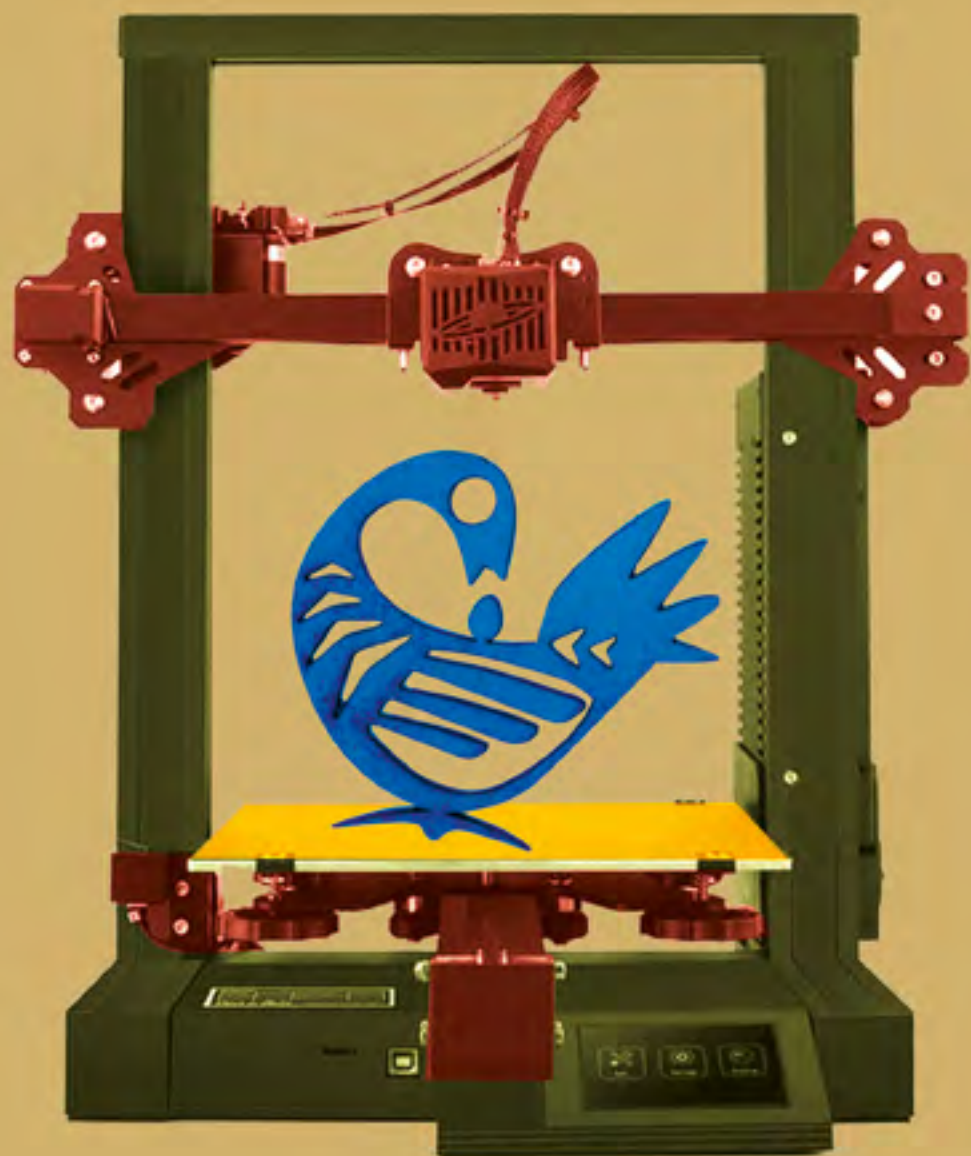
MORRISON, T. *I wanted to carve out a world both culture specific and race-free*: an essay by Toni Morrison. Ensaio. The Guardian, 2019.

ROCHA, H. (Org.) *A Formação do Pedagogo Mediada por Tecnologias Educacionais Afrofuturistas*. Belém: IFPA, 2020. Disponível em <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586596>>

_____. Afrofuturismo na Educação: o caso da metodologia ativa Cartodiversidade. *Revista e-Curriculum* v. 19 n. 3 (2021). Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49430/37816>>

_____. Afrofuturismo. *Revista Ponto Virgulina*, edição temática n. 1, 2020. Disponível em: <https://traducaoliteraria.wordpress.com/2020/06/03/ponto-virgulina-1-afrofuturismo>

WOMACK, Y. *Afrofuturism*. The World of Black Sci-Fi and Fantasy Culture. EUA: Lawrence Hill Books, 2013. Ebook.



Afrofuturar: A arte de criar futuros inclusivos

Ricardo Sacih



Foto: Ana Lícia Ferr. Local: Sesc Madureira I

Após atuar por seis anos na área de impressão 3D, no Rio de Janeiro, era quase impossível não notar que existe uma enorme lacuna social entre a maioria das pessoas que fazem uso dessa e de outras novas tecnologias em suas profissões, ou mesmo no cotidiano, e pessoas moradoras de regiões periféricas do estado, como: favelas, regiões de classe média-baixa ou carentes e da Baixada Fluminense (em sua maioria negros).

Essa constatação, junto ao meu histórico de atuação em projetos sociais, me impulsionou a levar esse debate para os meus trabalhos, além de fazer deles um meio de difundir a ideia de inclusão tecnológica e imaginar futuros em que os que hoje são marginalizados sejam protagonistas. E, graças ao projeto Consciências, o Sesc tem tido um papel muito importante nesse meu estágio inicial da minha proposta artística.

O conceito de ancestralidade em movimento, que deu origem à exposição *Futurismo Ancestral*, nasce do anseio de potencializar a influência das tradições e valores de origem africana, os quais sofreram com o epistemicídio, ou seja, como diz Sueli Carneiro, “as desqualificações constantes atribuídas as/aos sujeitas/os afro-brasileiras/os e seus conhecimentos, promovido sistematicamente no Brasil”, com a finalidade de europeizar nossa população. A mestre em psicologia da saúde Gaby Oliveira define ancestralidade como “fonte de vida, sabedoria, identidade, pertencimento e criatividade, é o fio que tece passado, presente e futuro, formando uma teia de relações que conecta humanidades. É também a memória que transcende espaço e tempo para recriar futuros possíveis e saudáveis.” Trata-se de pensar a ancestralidade como um recurso de transformação da realidade vigente, em vez de pensá-la como algo obsoleto, superado ou mesmo ultrapassado, que ficou esquecido no tempo e não tem mais aplicação nos dias atuais. Ela aqui é tratada como algo vivo e presente. Algo pungente que anseia por seu lugar no futuro. Um futuro inclusivo, fruto de uma coletividade ubuntu.

O pintor, escultor e poeta Marcel Duchamp, certa vez, disse que a arte é o diálogo entre todos os homens de todos os tempos. Os adinkras são uma tecnologia ancestral de comunicação que incorpora perfeitamente esse conceito, pois, trata-se de um conjunto de símbolos pertencentes

ao povo ashanti, atualmente localizados principalmente nos países Gana, Burkina Faso e Togo, na África Ocidental, usados justamente como forma de transmitir conhecimentos, tradições e valores desse povo. Os adinkras transportam em si mensagens e provérbios que servem de ensinamento, dentre tantas outras coisas. Tais símbolos encontram-se presentes em elementos do cotidiano, como roupas e utensílios domésticos, há séculos. No Brasil, os negros escravizados, a principal mão de obra responsável pela construção do país, esconderam aos olhos de todos o sankofa em mensagens subliminares na confecção de ferragens como portões e janelas.

Sankofa é o mais poderoso dos adinkras quando falamos de afro-brasilidade. Foi o que fez me apaixonar por esse sistema de códigos. Em uma de suas variações, é representado como um pássaro com a cabeça voltada para trás pegando com o bico um ovo que repousa em suas costas. Este representa um provérbio que diz que “nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás”. Uma mensagem muito poderosa para pessoas trazidas à força para um continente estranho e forçadas a trabalhar em condições desumanas, submetidas a um sistema exploratório e tendo suas histórias, afetos, famílias, línguas e religião também negados. Outra versão, que se assemelha a um coração, é a que encontramos forjada nas ferragens das casas. E foi com essa versão que tive meu primeiro contato com os adinkras. A mensagem nele contida, de voltar ao passado e pegar o que ficou para trás, é estabelecer um diálogo com o passado. É resgatar o que esses ferreiros queriam que nós tivéssemos acesso. É manter a ancestralidade em movimento mesmo com todo o esforço feito para apagá-la. Mesmo com todas as voltas ao redor do baobá, a árvore do esquecimento, este é ressignificado em símbolo de permanência.

Como muitos brasileiros, fui afetado diretamente pelo epistemicídio promovido no Brasil pelos detentores de poder. Fui ensinado desde a infância a desqualificar tudo que vinha de influência africana, ao mesmo tempo que ouvia que racismo não existe por aqui. Mas essa incrível mensagem escrita em ferro por homens do passado, negros, africanos, escravizados, chegou a mim. O que fazer depois disso senão incorporá-las aos meus trabalhos e passá-la adiante, amplificando, assim, seu alcance? Adotei então essa missão de resgate. Potencializar a nossa ancestralidade preta, promovendo diálogo entre a pretitude de todos os tempos, passado, presente e futuro. Afinal, o que é ser futurista senão produzir possibilidades de futuro?

Existem diversas obras afrofuturistas muito interessantes que podemos encontrar, como os contos e livros de Ale Santos e Fábio Kabral, até onde sei, contendo um tom distópico, ou filmes como os da franquia do *Pantera Negra*, super-heróis do selo Marvel, que tratam de uma nação fantástica, e o nacional *Medida Provisória* com um certo grau de sarcasmo, ambas obras ficcionais. Além de artistas como Zaika dos Santos e Cety Soledad, que exploram mais a visão estética. Em meus trabalhos, vejo o afrofuturismo mais pelo seu aspecto social e filosófico. Tenho o claro objetivo de fazer deles um instrumento para romper os paradigmas do racismo estrutural em todas as vertentes possíveis. Assim, futuro para acertar no passado, mesmo estando no presente”, quero que eles subvertam a ordem cronológica linear. Pois, antes da realização, vem o desejo. Antes da materialização, vem a imaginação. Então, antes de transformar o futuro, é preciso ter o futuro na mente. É necessário que ele exista agora, nos nossos corações, para que venha a existir no mundo amanhã. Portanto, se alimentarmos as

mentes de ancestralidades, elas se inundarão de possíveis futuros carregados de ancestralidades. Mas não o futuro distópico das ficções, e sim o futuro sonhado nos mais libertadores sonhos. É nesse contexto que uso a impressão 3D na produção das obras. Pondo a tecnologia ancestral dos adinkras para dialogar com novos meios de fabricação, miro no futuro das novas tecnologias, para acertar nos valores dos ancestrais e daí alterar os rumos do futuro, ampliando o repertório imaginativo nas mentes e nos corações dos espectadores. Convido-os a afrofuturar junto a mim. A fazer um exercício de imaginar futuros possíveis construídos com base na inclusão de pessoas que atualmente vivem à margem, vítimas da desigualdade social que vivemos no Brasil.



Foto: Mariana Egmídio. Local: Sesc Madureira II

A impressão 3D, símbolo da “Revolução Industrial 4.0”, funciona nas obras como uma alusão à exclusão digital e tecnológica em geral

pela qual passa a população periférica. Segundo o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), 36 milhões de brasileiros sequer têm acesso à internet no Brasil, que dirá acesso a novas tecnologias. Tenho visitado escolas de rede pública do Rio de Janeiro e Baixada Fluminense e pude constatar que muitas delas até têm laboratório *maker*, mas não têm nenhum profissional capacitado para usar nem ao menos para fazer reparos nos equipamentos caso precise. No fim, a manutenção do *status quo* social passa pelo acesso às áreas de conhecimento. Quanto maior for a qualidade do seu acesso ao conhecimento, mais garantido é o seu sucesso e ascensão financeira e social. E, desde que a escravidão foi abolida, até antes, a população negra é privada de toda sorte de acesso, sendo ainda hoje a que mais sofre com o sucateamento das escolas da rede pública. Por isso, a importância de trazer essas questões à tona. Meus trabalhos aproximam a impressão 3D, enquanto símbolo de novas tecnologias, da realidade dos espectadores, buscando diminuir esse distanciamento.

O projeto “Consciências: Lutando contra o Racismo”, do Sesc, tem sido um grande aliado na construção dessa minha proposta, que visa debater tais questões relacionadas à enorme lacuna da desigualdade social brasileira, que se firma em diversas outras desigualdades, como a de oportunidade, acesso, aceitabilidade cultural, religiosa etc., para sua continuidade. Apesar de já participar de algumas exposições com obras produzidas em impressão 3D desde 2018, foi no Sesc de São João de Meriti que realizei minha primeira individual dessa linha. Desde então tenho tido a oportunidade de levar não só as obras, como também de promover *workshops* onde conto sobre minha trajetória de vida, falo sobre inclusão tecnológica e sobre a utilização de novas tecnologias na

produção artística. O retorno que tenho tido é uma excelente experiência de troca com o público, em sua maioria jovens e adolescentes que vão visitar as minhas exposições e atividades nas unidades do Sesc e que se identificam com os temas que abordo e como abordo. Nos *workshops* e palestras, onde estou próximo do público, posso ter uma maior noção do quanto meu trabalho os toca. Falar sobre o futuro, sobre ser negro, inclusão e de autovalorização. A exposição *Futurismo Ancestral* é sobre isso. Sou grato a todos do SESC que têm me dado esse espaço. Especialmente ao assistente de ciências, arte e tecnologia da unidade São João de Meriti, Leandro Ferra, que me fez o primeiro convite. Às assistentes também de ciências, arte e tecnologia Mônica Cruz, do Sesc Madureira 1, e Jaqueline Santos do Sesc Madureira 2, ao David Moreno do Sesc Niterói, ao Bernardo Vinolo e por fim agradeço também ao Adriano Rocha, idealizador do projeto Consciências, não só pela oportunidade de expor meus trabalhos, mas também pela importante contribuição que esse projeto representa para a comunidade afro-brasileira.

Referências bibliográficas

COTRIM, C.; FERREIRA, G. (Orgs.). *Escritos de Artistas – Anos 60/70*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

NASCIMENTO, E. L.; GÁ, L. C. *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*. Rio de Janeiro: Cobogó Ed., 2022.

CETIC.BR. Site do Centro Regional de Estudos Para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Disponível em: <<https://cetic.br/>> Acessado em: 3 ago. 2023.

CARNEIRO, S. *Epistemicídio* (Trecho de matéria de 2007). Portal Geledés. Disponível em: – <<https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>> Acessado em: 3 ago. 2023.



Literatura preta e periférica: caminhos para cura

Ricardo Jaheem

Qual o terreno em que você pisa?

Reconhecer a importância da história dos solos em que pisamos é o ponto de partida necessário para qualquer conversa, e não devemos esquecer de saudar os mais velhos logo em seguida. Com a bênção de um solo favelado, de barro e repleto de vestígios de um passado, apresento-lhes este texto. Com voz suave, em respeito à história e aos mais velhos, chego no ritmo da “bença”, palavra reinventada em nossas (re) significações da comunicação oral.

Existem aqueles que ousam se autoproclamar criadores de uma literatura, de uma forma particular de contar histórias e preservar a memória do nosso povo. Eu, por outro lado, fujo desse papel de criador e assumo humildemente o papel de aprendiz. Durante toda a minha vida, tenho observado as palavras sábias sendo lançadas ao vento, as canções entoadas no quintal pelo meu avô e as histórias inventadas pela minha mãe como forma de proteção.

Falar sobre a literatura preta periférica é afirmar a importância da coletividade, que remonta às raízes dos pais da minha avó, que foram



forçados a migrar de Alagoas, possivelmente da Serra da Barriga. Assim como os pais do meu avô, que vieram do Vale do Café, provavelmente expulsos das terras quilombolas, negando-lhes o direito à sua própria nação. Infelizmente, não possuo registros para comprovar essas trajetórias, e muitas pessoas negras também não têm. Como uma opção de escrita, vou reunindo essas histórias aos poucos, em nossos encontros, assim como as memórias de minha mãe, que relata suas visitas ao cais do Rio de Janeiro para contemplar o mar com o bisavô Oscar, um estivador.

De cada lembrança brota uma história, e muitas delas têm o propósito de manter viva a nossa ancestralidade. Essa herança é coletiva e infelizmente não é ensinada a ser reverenciada nas escolas. No entanto, aos poucos, percebo que muitas dessas histórias emergem com o calor do café e o sabor de um abraço.

Individualizar essa literatura seria um ato de embranquecimento, silenciando as vozes da minha mãe que pareciam (re)ver o bisavô Oscar em nossas caminhadas pela “Grande África”. Neste texto, nada que fala sobre nós será insignificante, tudo terá o tamanho das emoções negras, como uma história infantil de construção de uma identidade racial positiva.

Eu gosto de criar textos que potencializam nossa imaginação, repletos de hipérboles que servem para enfrentar o racismo. A literatura tem o poder de transformar palavras em fios de contas que podem proteger os nossos. Nós nos firmamos na herança, em um legado de histórias que acompanham nossas famílias. Acredito que todas as histórias dos meus livros foram ou são heranças.

Trazer a ideia de herança para corpos negros é negar a queima de nossa memória em 1890, realizada por um corpo branco que decretou

uma fogueira com a história de nossa população. Não vale a pena mencionar seu nome aqui!

As vozes da minha linhagem não foram queimadas e hoje emergem das palavras contadas, como segredos e formas de proteção. Mesmo sem acesso à educação, negada devido à cor de suas peles, eles pareciam saber que falar era uma forma de não perder o controle da narrativa.

Quando apresento um livro ou texto, a cura acontece em tempos diferentes. Aqueles que vieram antes de mim podem sentir o eco de suas vozes nos corpos daqueles que param para ouvir, sentir e vivenciar a história.

Eu imagino o bisavô Oscar carregando sacos no cais e refletindo sobre o que ele gostaria que seus netos e bisnetos soubessem sobre sua história. Por exemplo, algo que ouvi de minha mãe foi sobre sua sensibilidade, a capacidade que ele tinha de parar o tempo apenas com a ajuda do mar. Uma lágrima derramada com essa lembrança, tecida ali, na Praça Mauá, nenhuma fogueira poderia apagar.

Ao trazer essas experiências para a literatura infantil, conseguimos encontrar semelhanças forjadas em nossa diáspora forçada e em nossas histórias coletivas. Muitas vezes, durante as contações de histórias, ouço frases como “minha avó me disse isso” ou “meu avô me contou essa mesma história”, vozes de crianças que trazem a esperança de que a oralidade salvou várias linhagens. Histórias familiares que continuam vivas, esperando por aqueles que as ouvem e as trazem em seus textos.

Muitos perguntam a necessidade de criar uma outra literatura, como se os motivos citados anteriormente neste texto já não bastassem. Provocam para a participação da literatura preta e periférica nos cânones da literatura tradicional.

Respondo que este é o meu maior desejo, ser reconhecido como escritor, e não enquanto escritor negro, sem precisar lutar para publicar uma obra ou ter que justificar sua relevância nas legislações de educação para as relações étnico-raciais. Sempre estudei em escolas públicas e ousou dizer com toda segurança que nunca estudei um autor ou autora pretos. O lugar da literatura tradicional os sufocou no passado e nos sufoca no presente.

Esta literatura que pretende regular os textos se entende como pluriétnica, com a sua proposta de afirmar o que é não negro. Como diz Nego Bispo, ao fazer esta opção, pretende de uma forma mais “amigável” apagar a participação indígena, quilombola, preta e periférica.

Estar dentro é conviver com as estruturas de silenciamento, ao recriar outros caminhos para a literatura infantil denunciarmos as tentativas de embranquecer nossas vozes. Sobre isto, escrevi um orikí que compartilho com vocês:

Xangô,
Kaô Kabecilê,
Salve a coroa da justiça,
Saravá meu senhor!
Que os corpos pretos, com seu trovão ilumine.
Destruindo tudo que tenta nos calar!
Nos dê um grito libertador,
Kaô!!!!!!!!!!!!!!
Empunhe seu Oxé em nossa proteção,
para que nosso povo caminhe
contando as histórias de nossos ancestrais!

Empunho o oxé de Xangô neste texto, em nome da força das palavras deste orikí. Como um bom filho deste guerreiro, relaciono

diretamente a justiça como a única possibilidade de cura. Assim como meu avô Osvaldo, um homem do samba, daqueles que pegava a caneta para compor músicas, empurrar carros e varrer o barracão.

Quanto tempo devemos esperar para ter o direito de expressar essa literatura de cura? Eu impulsiono as demandas com minha fé e continuo acreditando em uma coroa herdada como solução para afirmar novas textualidades.

Em muitas narrativas, a ideia desse homem negro que “faz de tudo” é usada para diminuir e silenciar a inventividade desses corpos. Meu avô Osvaldo era um homem de muitos talentos, e acredito que isso se devia, em primeiro lugar, à vontade de superar os limites do racismo e, em segundo lugar, à vontade e à pressa de “fazer as coisas acontecerem”. E é nessa inspiração que escrevo a literatura preta periférica.

Com uma preocupação que se inicia na escolha de cada palavra, na atenta revisão textual e na estrutura de uma narrativa possível, o encantamento está presente, mas não podemos silenciar os desafios que enfrentamos para existir. Um no mundo da literatura e outro pela sobrevivência e superação da necropolítica apresentada por Mbembe.

As rimas e a estrutura textual poética podem auxiliar na abordagem de temas sensíveis que podem acionar gatilhos e trazer à tona lugares de dor. No entanto, é preciso entender que a opção de escrita não apaga as dores coletivas.

Grande parte desse cuidado é exercido ao (re)formular a seguinte pergunta: como o Ricardo, criança e aluno de escola pública, reagiria a este trecho? Olhando para minha infância e somando a prática docente, escolho a cura como a única opção possível para abordar nossas histórias, fugindo do cânone do racismo estrutural.

Peço licença a Silvio Almeida para trazer esse conceito e ousaria dizer que uma narrativa literária que não considere o entrecruzamento do racismo em todas as nossas relações corre um grave risco de colaborar com nosso adoecimento.

Não sei se as pessoas não negras têm a dimensão do que significa ser um intelectual de primeira geração, o primeiro de sua linhagem a ocupar um lugar de possibilidade. Acredito que até romantizam o baraco onde fui criado e as histórias empobrecidas desse lugar. Mas foi lá que ouvi a voz da minha mãe subverter os contos de fadas e trazer o menino Ricardo como protagonista.

Trago para essa roda Fanon, como mencionei desde o início, porque não estou sozinho. Ele me ajuda a explicar a ideia de não pertencer a um lugar e de uma existência construída em busca da branquitude. Eu nunca serei um homem branco, não poderei ocupar a cadeira do escritor branco, e isso precisa ser uma consciência presente. Ao afirmar a periferia como meu lugar, assumo meu papel como escritor de histórias negras e aceito o papel de feiticeiro das palavras da negritude.

Pensem nos feiticeiros que assombravam os senhores de engenho e conquistavam sua liberdade através do poder que emanava de seus poros. Quero estar nesse lugar, onde a branquitude reconheça o poder dos orixás que me protegem e corra para ler meus textos como a única alternativa para sua própria branquitude. Uma escrita centrada na magia negra de usar as palavras como um espaço de cura.

A magia proferida pelos contadores de histórias, ecoada nas rezas das benzedeiras e cantada nos lábios de nossas mães como um acalanto. A criação de um outro lugar onde nossas personagens possam inspirar meninas e meninos negros. E, nesse processo, possamos

conjurar um encantamento para superar as vozes dos que ainda tentam nos silenciar.

Quando criei *Adebumi*, pensei em cada uma das mulheres que cruzaram meu caminho, especialmente a Doutora Edialeda Salgado do Nascimento. Sua trajetória de enfrentamento ao racismo e militância no movimento negro foram uma inspiração para mim.

Na história trouxe essa resistência nos movimentos de fuga da personagem e da não aceitação em ser escravizada.

O cuidado com as crianças demonstrado pela personagem e seu desejo de libertar os mais jovens da escravidão podem ser diretamente relacionados ao conceito de energia vital de Azoilda Loretto da Trindade. Na busca por (re)conectar os nossos, valorizar a energia das crianças e garantir o futuro do nosso axé.

Silenciei por alguns minutos a insegurança e o medo de publicar, guiado pela decisão de transformar todos os estudos científicos percorridos ao longo da minha formação sobre a diáspora africana em uma saga pela liberdade. Uma história que dialogasse sobre diáspora e quilombos em uma linguagem adequada para as crianças. Posso dizer a vocês que esse foi o exercício mais divertido: retirar o teor acadêmico e tornar os conceitos vivos.

Foi nesse percurso que *Luena Gaba* foi lançado no projeto “Consciências do Sesc RJ”. Um livro que alcançou duzentos estudantes periféricos das escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Sobonfu Somé entende que a educação e a vida só existem em comunidade, e, nesse movimento, no Sesc Madureira, pude experimentar o lugar da literatura preta periférica descrito até aqui.

Meus avós, mãe e tias estiveram presentes, e pude mostrar uma possibilidade de existência em nossa coletividade: a de um homem

negro autor. Não busco orgulho ou reconhecimento, mas, sim, a oferta de uma realização para minha família – cura coletiva.

Os ditos determinantes sobre o lugar de fracasso destinado ao corpo preto foram diluídos por cada pergunta realizada pelas crianças. Ao contar a história e interagir com as crianças, percebi um olhar de “deu tudo certo” e “este está bem encaminhado”. Atendendo diretamente a uma ansiedade de colocação de um homem preto na sociedade.

Recordo as palavras de minha mãe enquanto ela limpava a casa e cuidava de mim, transmitindo um certo descontentamento em relação à nossa situação de vulnerabilidade. Ela gritava: “Você precisa ser três vezes melhor, três vezes melhor do que as pessoas brancas, e mesmo assim isso nunca será suficiente”. Embora eu não compreendesse completamente o significado naquela época, parece que de maneira quase inconsciente eu segui esse ditado.

Meu receio era reproduzir esse ciclo de competição, pressão e adoecimento em meus escritos. Em cada momento, defini a cura como elemento central e, assim, naquele espaço de grande importância para minha formação como educador, o Sesc Madureira, eu pude simplesmente contar histórias e abraçar.

Foi durante meu período como estagiário do Programa Sesc RJ Crianças e Jovens que aprendi a fugir dessa cultura de sucesso e reprodução. Aprendi a acolher as crianças e a respeitar o ritmo de suas infâncias, permitindo que cada uma seguisse seu próprio ritmo, fosse menos ou mais, de acordo com suas próprias emoções. Assim, pude reviver uma experiência de educação coletiva, na qual o antirracismo ganhava um lugar de reconstrução da memória afetiva. Ao ouvir as perguntas dos estudantes: “Você escreveu isso?”, “Como criou a história?”

ou “Como é ser um autor?”, eu sentia que essas perguntas atingiam o ponto esperado de cura, mais do que as respostas que eu poderia dar.

O olhar das crianças refletia a sensação de reconhecer alguém ali que havia vivenciado experiências semelhantes de superação do racismo, da pobreza e da falta de uma educação consistente para as relações étnico-raciais em nosso país.

Tudo aconteceu em uma sexta-feira, o dia em que costumo dedicar a Oxalá, vestindo meu branco com orgulho. Antes de sair de casa, fiz uma prece e escrevi o segundo oriki, que compartilho aqui com vocês:

Oriki a Oxalá
èpa bàbá! Salve a coroa de Oxalá!
Vestir branco é encontrar a sua pureza
E abraçar o equilíbrio em sua proteção!
Que a comunicação com os erês
Seja guiada pela serenidade
De seu amor incondicional e
que cada palavra de minha boca
reflita a sua docilidade meu pai!
Saravá

Identidade racial positiva, podemos fazer uma analogia ao uso das plantas que Makota Valdina nos ensinou a utilizar corretamente para curar e fazer. Essa ação é como utilização de uma das ervas sagradas, e a literatura que escrevo também é. No entanto, precisamos reconhecer que existe uma floresta inteira para ser explorada.

Para isso, me volto a Ossaim e peço a ele que guie nossos olhos na mata, para que possamos encontrar as plantas certas para criar mais

autores negros nos espaços editoriais, respeitando nossa forma de ser, falar, escrever e contar.

Para alguns, este texto pode parecer sobrecarregado de informações, mas não tenho medo de dizer que vou e volto na tentativa de apresentar tudo o que foi e ainda é silenciado.

Peço licença ao meu corpo versador, que segue as palavras espalhadas pelo vento e tenta utilizá-las sem perder o calor dos raios de Iansã. Escrevo de forma versada e até com erros, como Nego Bispo mencionou mais uma vez. Mas escrevo assim para abandonar o passado e silenciar cada senhor. Esta escrita é preta e periférica, e, se não for para curar, não abro a boca nem mostro os dentes. Aqui é uma roda de palavras, e ousaria dizer que este texto foi escrito para desorientar qualquer doutor.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

JAHEEM, Ricardo. Adebumi: meu verdadeiro nome. Rio de Janeiro: Carambola (Selo Aya), 2ª ed., 2023.

JAHEEM, Ricardo. *Luena Gaba*. Quissamã: Revista África e Africanidades, 2023.

Azoilda Loretto da Trindade – Afetos inscritos: Educação, Cuidado e Relações Raciais – O Legado de Zó. *Revista Aú, [S. l.]*, v. 1, n. 01, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/article/view/19>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombos, Modos e Significações*. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SOMÉ, Sobonfu. *O Espírito da Intimidade*. São Paulo: Odysseus, 2003.





Por que as escrevivências importam para um tempo de esperar

Roberta Renoir Santos Fumero

Gisele Rose

Conhecendo o Coletivo Mulheres do Ler

A sociedade atual precisa e deve debater o racismo, conhecer suas consequências e trabalhar de maneira sistemática e profunda na construção de uma comunidade antirracista. Essa é uma tarefa árdua, que exige um permanente movimento de se reinventar e montar novas estratégias de enfrentamento. Djamila Ribeiro, em *Pequeno Manual Antirracista* (2019), nos sinaliza que o racismo é estrutural, é um sistema de opressão que nega direitos e cria desigualdades latentes e profundas no nosso povo. Compreender e agir contra tais elementos é algo fundamental e urgente.

As mulheres são alicerces importantes para estruturação desse pensamento antirracista. A filósofa feminista americana Angela Davis menciona que “Quando uma mulher negra se movimenta toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”.¹ Isso é fato, no sentido

1 Discurso de Angela Davis durante a conferência de abertura da Escola de Pensamento Feminista Negro, em 17 de julho de 2017, na cidade de Cachoeira-BA.

de que a pirâmide social está alicerçada nessas mulheres negras, desestabilizando essa estrutura muda-se a base do capitalismo”. A autora ainda destaca que:

O feminismo negro emergiu como um esforço teórico e prático de demonstrar que raça, gênero e classe são inseparáveis nos contextos sociais em que vivemos. Na época do seu surgimento, com frequência pedia-se às mulheres negras que escolhessem o que era mais importante, o movimento negro ou o movimento de mulheres. A resposta era que a questão estava errada. O mais adequado seria como compreender as intersecções e as interconexões entre os dois movimentos (DAVIS, 2018, p. 21).

No Brasil, tal temática ganha novos contornos no início da década de 1970, com o Movimento de Mulheres Negras (MMN), cujas pautas se basearam em cinco temas fundamentais, que são: legado de uma história de luta; interligação entre gênero, raça e classe; combate aos estereótipos ou imagens de controle; atuação como mães, professoras e líderes comunitárias; política sexual.

A Baixada Fluminense (RJ) é uma das áreas marcada por exclusão social e onde definitivamente as mulheres são propulsoras de transformação surgem movimentos como o Mulheres do Ler, coletivo de mulheres que deseja difundir a literatura e as discussões em torno das temáticas sobre negritude em diferentes localidades e segmentos sociais.

O processo se inicia com um trabalho de roda de leitura de autoras negras em uma sala de Educação de Jovens e Adultos no município de Queimados (RJ), na perspectiva de discussão de várias problemáticas

que envolvem essas mulheres. O livro *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, foi o que mais chamou a atenção do grupo. Sendo assim, se passou a refletir sobre o termo escritivência e como a escrita preta vem nos ajudar na revisita a nossa história e na construção de novas possibilidades de inserção no mundo acadêmico e/ou outros espaços, recusando a negação de direitos e aniquilamento de nossas potencialidades. Por meio do livro escolhido, aprofunda-se o debate sobre a pobreza e a violência urbana, que é uma realidade da região. Os contos se tornam propulsores de reflexão.

Sabendo que uma ação impulsiona outras, das rodas surge a proposta de se escrever um livro com as narrativas de mulheres negras da Baixada. Sendo assim, 26 mulheres negras, a maioria docentes da rede pública e profissionais ligadas à educação, com idades diversas, crenças e histórias de vidas singulares, se unem para reverberar os significados de ser mulher negra dentro do contexto atual, entendendo que a produção de um livro não se limita ao mero contar histórias ou colocar ideias no papel; na verdade é entrelace de sentimentos, aspirações, formas de expressão que propõe uma reflexão.

A historiadora e escritora Amanda Guerra, autora do posfácio do livro *Mulheres do Ler*, dimensiona de maneira sensível quem são essas mulheres:

São mulheres negras da Baixada Fluminense, suas experiências de vida, suas existências e persistências, a forma como lidam com as tentativas de silenciamento, inventando jeitos de se dizer, como a roda de leituras que as uniu, como esse livro as projeta. O fio que borda essas vivências, a tinta que pinta essas páginas é coragem (Cunha, 2020, p. 80).



Fonte: Arquivo pessoal integrante do coletivo.

O livro *Mulheres do Ler I* foi lançado em dezembro de 2020, virtualmente, contudo, as ações que surgiram por conta da organização do coletivo em torno da produção do material são a maior marca do trabalho. São *lives*, encontros de formação, feiras literárias. Em 2021, foi lançado o *Mulheres do Ler II*, na perspectiva de falar sobre esperança na perspectiva de Paulo Freire (esperançar diferente de esperar), com prosas e poesias; recentemente lançamos o *Mulheres do Ler III*, com entrevistas de mulheres que usaram AMOR como diferencial social (numa abordagem centrada em bell hooks – *Tudo sobre o Amor: Novas Perspectivas*). No ano de 2023, foi lançado *Mulheres do Ler IV: As Faces de Lélia Gonzalez em mim*, livro estruturado posteriormente a estudos sobre a filósofa, pesquisadora e ativista Lélia Gonzalez. O grupo aumentou e ampliou suas ações, está em diferentes frentes, e a dimensão das ações só corrobora a luta para que nossas vozes sejam ouvidas e para que estejamos alicerçando uma sociedade com visão antirracista e igualitária.

As mulheres são alicerces importantes para estruturação desse pensamento antirracista. A filósofa feminista americana Angela Davis menciona que “Quando uma mulher negra se movimenta toda a

estrutura da sociedade se movimenta com ela”². Isso é fato, no sentido de que a pirâmide social está alicerçada nessas mulheres negras. Destabilizando essa estrutura, muda-se a base do capitalismo”. A autora ainda destaca que:

O feminismo negro emergiu como um esforço teórico e prático de demonstrar que raça, gênero e classe são inseparáveis nos contextos sociais em que vivemos. Na época do seu surgimento, com frequência pedia-se às mulheres negras que escolhessem o que era mais importante, o movimento negro ou o movimento de mulheres. A resposta era que a questão estava errada. O mais adequado seria como compreender as intersecções e as interconexões entre os dois movimentos. (DAVIS, 2018, p. 21).

Algumas ações surgiram por conta da organização do coletivo em torno da produção do material. Uma dessas atividades foi o Quartas de Afroafetos, uma série de *lives* organizadas durante as quartas-feiras do mês de novembro de 2020, em que se liam poemas que perpassavam as temáticas de negritude, sendo estes de autorias diversas. Dialogou-se com pessoas que desenvolviam projetos relevantes na Baixada Fluminense e até Angola, ou seja, a ideia era conhecer, debater e potencializar ações que fossem relevantes nas suas localidades, disseminar a poesia como instrumental de troca de sentimentos e valorizar a cultura afro-brasileira, além de impulsionar estratégias de resistência e de novas formas de posicionamento na sociedade. Essas mulheres, como grupo, mostram que indivíduos que se unem por uma causa estabelecem nos direcionamentos no seu meio social.

2 Discurso de Angela Davis durante a conferência de abertura da Escola de Pensamento Feminista Negro, em 17 de julho de 2017, na cidade de Cachoeira-BA.



Fonte: Card de divulgação da atividade

I Sarau Afroafetos, 4 de novembro: “Apresentação de textos feitos pelas Mulheres do Ler”. Mediação: Giselle Maria;

II Sarau Afroafetos, 11 de novembro: “O lugar de mulher preta é onde ela quiser”. Mediação: Grace Kelly, Roberta Renoir e Angela Maria Martins;

III Sarau Afroafetos, 18 de novembro: “Tecendo teias, construindo pontes”. Mediação: Marli Esteves, com a participação de Carlos;

IV Sarau Afroafetos, 25 de novembro. Mediação: Veronica Cunha, com a participação de Sandra Remígio.

É relevante e gratificante integrarmos a constituição de um coletivo de mulheres negras que tem como objetivo comum a implementação de uma sociedade com direitos mais igualitários, que grupos ainda classificados como minoritários alcancem visibilidade e assumam mudanças nesse estado de coisas. A luta antirracista é de todos (as). Urge que ouçamos o que as mulheres têm a dizer. Faz-se necessário que nos comprometamos com um ato de ler e escrever vinculado a uma forma de se inscrever no mundo.

O livro *Mulheres do Ler II* traz Paulo Freire na dimensão do ESPERANÇAR, aquele movimento de esperança, não a que espera acontecer, mas, sim, aquela que impulsiona as ações de transformação. As poesias e contos são chamamentos à luta, no sentido de “nós acreditamos e fazemos”.

O movimento cresceu, e, no ano de 2022, aconteceu o lançamento do *Mulheres do Ler III*, o primeiro presencial, em Queimados, localidade onde tudo começou, com participação das autoras e empreendedoras da comunidade.

No ano de 2023, é lançado o *Mulheres do Ler IV: As Faces de Lélia Gonzalez em mim*. Seguindo a linha de letramento, a obra foi estruturada junto com momentos de formação, de imersão na produção da autora, para que o grupo tivesse subsídio para escrever seus textos.

Somos Marias de todos os cantos e seguimos nessa construção. O grupo está com outras atividades vinculadas à divulgação do livro e, sendo assim, cumprindo a missão potencializadora de pensamentos críticos e práticas de transformação da sociedade.

Nesse material encontramos relatos de mulheres que participam/participam desse movimento em diferentes momentos. Suas

narrativas mostram a perspectiva de como o trabalho coletivo é algo potente, o quanto ele pode afetar a trajetória individual das pessoas e, para além disso, como pode trazer mudanças sociais no meio em que essas mulheres se inserem. Existe uma máxima de que juntos somos fortes. Acredito firmemente nisso. É importante materializarmos em ações o que trazemos como pensamento. Então, seguimos nessa construção de novas reflexões e caminhos. O escrever ganha proporção de liberdade (posso expressar o que penso e as minhas ideias), resistência (o que escrevo é elemento de reflexão e luta), empoderamento (a escrita me proporciona força).

A luta antirracista é de todos (as). Urge que ouçamos o que as mulheres têm a dizer. Faz-se necessário que nos comprometamos com um ato de ler e escrever vinculado a uma forma de se inscrever no mundo.

Existe uma canção muito significativa que dá nome ao grupo numa rede social (“Marias do Ler”, pois não era possível “Mulheres do Ler”). Ela sintetiza o quanto o processo de autoafirmação e luta é árduo, mas que não devemos desistir:

Maria, Maria

Milton Nascimento

Maria, Maria, é um dom, uma certa magia

Uma força que nos alerta

Uma mulher que merece viver e amar

Como outra qualquer do planeta

Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor

É a dose mais forte e lenta

De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta
Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca possui
A estranha mania de ter fé na vida
Mas é preciso ter força.

Por Lina Veloso

Eu sempre valorizei o registro e o recontar das histórias. Somos um universo de experiências, de vivências e saberes. Acumulamos retalhos de momentos coloridos e, infelizmente, muitos sem cor alguma, até que chega um dia em que olhamos para trás e nos servimos de agulha e linha para costurar tudo o que vivenciamos em prol do ambiente que nos rodeia. Assim surgem nossas escrevivências como ação fundamental no movimento do nosso esperarçar.

Enquanto para Conceição Evaristo a nossa escrevivência “[...] não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”, para Paulo Freire, esperarçar é se levantar, esperarçar é ir atrás, esperarçar é construir, esperarçar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperarçar é juntar-se com outros para fazer de outro modo “[...]”, assim esses conceitos se unem num sentido muito maior.

Em 2022 muitas coisas aconteceram em minha vida, e cronologicamente vou tecendo meus momentos. Sobreviver à pandemia trabalhando diariamente num hospital público durante todo esse terrível período, sair em férias e, graças às vacinas que nos imunizaram, poder viajar. Viajar com minha filha até o Rio de Janeiro, passar por algumas cidades e, no último dia, num lindo final de tarde, infartar em Copacabana e, já que a morte não me matou, atender ao chamamento de um grupo de Escritoras Pretas para uma grande foto nas escadarias do Bixiga, em São Paulo. Foi um divisor de águas na minha vida. Estar entre aquelas mulheres maravilhosamente empoderadas que orgulhosamente exibiam seus livros publicados despertou em mim o desejo de merecer cada dia mais estar entre elas. Providenciar cópias de alguns dos textos que eu tinha e rumar para a FLIP em Paraty. O resto foi consequência, de um desejo, de um sonho, de uma benção de Deus sobre a minha vida. Cheguei ao Coletivo Mulheres do Ler, e de dois editais nos quais inscrevi um texto para o projeto *Mulheres do Ler IV* e dois textos para o *Mulheres Pretas de Fé*, que surpreendentemente foram selecionados.

Essas escrevivências produziram um novo esperançar, um tremendo milagre na vida desta mulher preta, pobre, periférica e passada dos 60 que hoje sabe o poder transformador pertencente a um pedaço de papel depois que se veste de letras que surgem da alma e se torna arma de enfrentamento à miséria e à ignorância unindo a grandeza das histórias passadas à grandiosidade de um futuro porvir. Uma mulher que sabe como as escrevivências nos tiram dos porões dos navios e colocam em nossas protagonistas mãos os timões que guiarão o amanhã.

Inegavelmente quando mulheres se juntam para buscar um propósito em comum não existe força capaz de impedi-las, e quando suas

armas são munidas de conhecimento e coragem tornam-se imbatíveis na arte de transformar o seu entorno e o mundo. Quando cheguei ao *Mulheres do Ler* eu tive certeza disso. Quantas potências voltadas para o reconstruir de mulheres que perderam a esperança pelo ardiloso caminho que percorreram. Nas histórias por elas contadas através do resgate pelas escritoras, podemos perceber o valor do acolhimento deste coletivo. Eu também fui abraçada e tive em mim novas perspectivas ao perceber que minha voz e o meu canto não eram mais um solo voltado para o meu interior, mas um grito reverberando num enorme coral de vozes coloridas e potentes, diferentes no tom da pele, diferentes no seu sotaque, diferentes nas suas crenças, mas tão iguais nas suas invisibilidades e na fé que as nutre de coragem para vencer as lutas necessárias para quebrarmos os paradigmas que tentam nos acorrentar.

Mulheres do Ler é um coletivo empenhado antes de tudo na ressignificação feminina, trazendo novas possibilidades de empoderamento através de um letramento muito além do beabá. Seus caminhos se expandem através das coletâneas escritas pelas tantas mulheres, pobres e pretas. Já somos *Mulheres do Ler I, II, III e IV* e agora *Mulheres Pretas de Fé* também. Nossas vozes cantam hinos contra o racismo, contra o machismo e contra todas as formas de preconceitos existentes, mas principalmente contra o escravismo que nos mantém distantes do legítimo protagonismo.

A ideia de que hoje existem milhares de mulheres unidas através da escrita nos devolve a esperança que o passado nos negou. Somos todas sobreviventes dos porões dos navios e das grandes instituições acadêmicas que tentaram nos marginalizar e invisibilizar através dos séculos.

Sem sombra de dúvidas nossas escrevivências importam porque através delas gritamos em coro para acordar nossos escravizadores de seus sonos injustos, para um esperar, não do verbo esperar, mas de se ter esperanças ao juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Por Paula Amaral

Acredito que redigir um texto abordando um tema tão importante, quanto a importância da escrevivência e principalmente quando o que está em pauta é o despertar nos leitores o esperar.

Confesso que não me faltou o famoso “friozinho na barriga”. Porém diante de um tema tão precioso o mais viável é abraçar a causa e de alguma forma contribuir com mulheres que se juntaram por uma boa causa, por um motivo óbvio e de suma importância para nossa sociedade.

Fazer parte desse momento de escrevivência, no coletivo, foi algo que muito me chamou atenção, poder juntar os pensamentos e ideias com um só objetivo que é trazer as pessoas a um tempo de esperar! Logo que fui convidada para participar do grupo Mulheres do Ler, eu não tive a noção do quanto esse momento contribuiria para um despertar de saberes para a minha vivência. Ouvir histórias que vivenciamos no nosso cotidiano; quando de repente temos o conhecimento de que está se levantando um exército de mulheres valentes, com o objetivo de lutar no coletivo por uma sociedade melhor, combatendo de forma ética o preconceito generalizado que abrange toda uma sociedade.

Diante desse convite eu me vi... me enxerguei como alguém que poderia unir forças e contribuir positivamente (mesmo que seja mínimo), mas eu aceitei com coragem e o desejo ardente de ter a oportunidade de

que, através dessa escrevivência, outras(os) terão o direito de enxergar a vida como de fato ela é. Infelizmente muitas são as pessoas que ainda vivem de uma forma análoga, com condições degradantes de trabalho e jornadas exaustivas análogas à escravidão, sem acesso aos seus direitos como cidadãos e que muitos são os que acreditam estar vivendo de uma forma normal, sempre deixando para lá, por não acreditarem que a sociedade fará algo para mudar suas realidades.

Quando temos a oportunidade de escrever, expondo o que pensamos sobre preconceitos étnico-raciais e ainda saber que a nossa história vai de encontro a outras histórias muito parecidas, é um sentimento de que de fato não estamos sozinhas nessa jornada, nessa luta contra o preconceito, nessa luta por direitos igualitários. Sociedade essa em que os menos favorecidos são entregues todo dia ao descaso, sem direito de fala. Em pleno século XXI ficamos estarecidos com notícias de pessoas que ainda vivem à margem da sociedade.

Mas... em meio ao caos surge um grupo de mulheres que corajosamente começa a esperarçar, a lançar sementes em terras férteis e que começam a germinar de uma forma coletiva o esperarçar de uma nova história, uma nova perspectiva, podemos dizer um divisor de águas para um exército de mulheres que já não tinham esperança alguma, já haviam abraçado o anonimato e, sem querer, estavam vivendo uma vida de comodidade sem sequer imaginar que, dentro dessa sociedade de anônimos, estava surgindo um grupo de mulheres inconformadas, mulheres que aprenderam a pensar por si só, que não são levadas pelos pensamentos alheios, que refletem e ousam e permitem colocar em ação suas autenticidades e, não bastando, se permitem influenciar outros.

Trazendo esperança de um novo tempo através do conhecimento e mostrando que é possível esperar! Mesmo quando a realidade, a política, os governantes insistem em desfavorecer o pobre, o negro entre outros tipos de situações preconceituosas, o que tem sido gritante.

Esse é o exato tempo de esperar... sorrir, sonhar! O quanto podemos, sim, levantar essa bandeira da escrevivência! Escrever é se libertar dos dogmas... é voar mesmo sem asas! É levar a outra liberdade de pensamentos e contribuir para uma sociedade melhor, é na totalidade nos enxergar como “gente”, sem medo do que vão pensar, falar e se ver um ser existente e capaz de mudar a si e a outros.

Sabemos que muitas das vezes nossas escrevivências serão de dores, relatos que impactaram os que leem, mas é exatamente disso que a sociedade precisa, de histórias de vida real, de pessoas que lutem no coletivo por uma causa gritante que impera na sociedade.

Acredito que “AS MULHERES DO LER” têm levantado essa bandeira da escrevivência e do esperar com o maior objetivo de alcançar mulheres que não têm noção do seu potencial, mulheres que estão enfrentando relacionamentos abusivos, mulheres gordas, pretas.

E que precisam se redescobrir, precisam ser acolhidas e emponderadas para um novo e lindo tempo de esperar.

Desde o dia em que fui convidada para fazer parte desse esperar (emocionada), eu me permiti deixar de lado e contribuir com o coletivo que sou uma mulher preta, gorda e sofre os piores preconceitos e abusos! Mas estou aqui... junto a vocês, relatando a minha escrevivência de força e coragem. Em meio às frustrações, levante-me e fui estudar aos 32 anos, fiz o magistério e hoje aos 52 anos estou no último semestre de graduação em psicologia.

Por que as escrevivências importam para um tempo de esperarçar

Sim, eu bem sei que aqui tem mulheres com um nível bem mais alto do que o meu, mas o que está em pauta é algo bem mais abrangente! É para que todas tenham acesso à autonomia, sejam respeitadas e possam de verdade lutar por seus direitos de cidadã.

Vale a pena esperarçar.

Por Rosângela Honório

Porque através da escrita conseguimos expressar nossas emoções e expor o que está de mais secreto dentro de nós. O Coletivo Mulheres do Ler proporcionou a mim um misto de conhecimentos literários com autoras negras e descobertas do meu lugar de fala. No ano de 2020, eu fui convidada pela coordenadora e pedagoga Veronica Cunha para fazer parte dessa TEIA. Mesmo tendo dúvidas em relação de como iria escrever e se daria certo, resolvi aceitar o convite/desafio e iniciei a minha escrita.

Mesmo em meio à pandemia da covid-19, dei continuidade ao projeto e participei do segundo livro. Em meio a tantas perdas, perdemos uma autora chamada Marli Assis, perdi a minha mãe, e isso foi a gota d'água para mim. Encontrei forças nos ombros de umas autoras do coletivo, e isso fez com que eu continuasse a trilhar esse caminho literário. Através de cursos de formação para conhecermos escritoras negras, como Conceição Evaristo, bell hooks, Carolina Maria de Jesus, Elaine Marcelina, entre outras, descobri o quanto o racismo está presente em nosso dia a dia e o quanto é encarado como “normal”.

Na terceira antologia tivemos a felicidade de sermos contempladas com a Lei Aldir Blanc, no valor de dez mil reais. Desta vez, não pagamos pela publicação desses livros e nem pela festa de lançamento, no

bairro São Roque, no município de Queimados/Baixada Fluminense. Outro método foi utilizado, e nós fomos entrevistadoras de pessoas que falaram sobre o AMOR em forma de humanidade, de cumplicidade e de empatia, tendo a escritora estadunidense bell hooks como base para dialogar. As entrevistas foram marcantes para todas nós, e desta forma deixamos mensagens para as próximas gerações.

Em 15 de abril de 2023, eu tive o privilégio, a felicidade, de poder participar de uma formação do “Projeto Consciências – Tempo de Esperançar”, com a pedagoga Nilma Lino Gomes no Sesc Nova Iguaçu. Foi uma honra estar ao lado dessa mulher negra brasileira, ex-ministra da Igualdade Racial e que comandou uma universidade pública federal ao ser nomeada reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Unilab, no ano de 2013. Foram longos dez anos para conhecê-la pessoalmente. Ouvi-la falar tão empoderada deu a mim a coragem necessária para lutar contra o racismo diário sem perder as esperanças de vivermos em um ambiente melhor, mais humanizado e igualitário.

Ouvi falar pela primeira vez sobre a professora Nilma Lino Gomes no primeiro período da faculdade de pedagogia na UFRRJ/IM, pois tive que apresentar um trabalho em grupo sobre as ações afirmativas. Pude perceber a sua luta para que pessoas como eu pudessem estar numa universidade pública e trabalhar em funções em que a maioria é exercida por pessoas brancas, porque “quanto mais se nega a existência do racismo no Brasil, mais esse racismo se propaga”. Essa é a realidade que estamos vivenciando através dos noticiários.

Em 2023 eu fui convidada para ser uma das organizadoras do livro *Mulheres do Ler IV*, e a homenageada escolhida foi a intelectual,

professora, militante do Movimento Negro Unificado/MNU e uma potência de mulher chamada Lélia Gonzalez. Foi um enorme desafio que eu aceitei fazer e ressignificar a data do dia 30 de abril, dia do aniversário da minha mãe e do lançamento desse livro. Essa é mais uma conquista que consegui através do coletivo. Jamais pensei que a discriminação que sempre existiu em minha vida fosse algo que eu pudesse enfrentar e me posicionar como pertencente àquele lugar.

Aprendi com essas formações que é preciso coragem para lutar, para ressignificar, para resistir, persistir em meio a tantas desigualdades sociais e raciais. Sou protagonista da minha própria história e do lugar que quero estar porque acredito que há esperança para quem persevera em busca de uma democracia e de um mundo melhor para habitar.

Por Lizandra

Eu, mulher, mãe, preta e professora.

Vi na educação a porta, a maneira de esperar. Foi e está sendo através dela que consigo expor, colocar, semear aquilo que penso, que julgo ser verdade, que julgo ser necessário.

Minha escrevivência deu-se a partir da necessidade que senti quando ouvi o relato de uma aluna: “Eu sou feia tia, meu cabelo é feio”...

Uni minhas forças com outras educadoras que também tinham e sentiam essa necessidade, e fomos avante. Durante esse processo percebi a necessidade de me expressar, de me colocar, de esperar através da prática e do exemplo.

Assim se deu minha trajetória! Assim vem sendo minha trajetória.

Se as pessoas soubessem como escrever é forte! Como é possível!

Sigo escrevendo, ensinando, motivando, mostrando, apontando o caminho da luta antirracista que precisa ser resistência, que precisa começar no chão da escola.

Por Bianca Trindade

Enquanto escrevemos pensamos em um presente possível e um futuro permissivo, eu escrevo o que está acontecendo nesse exato momento, que você lê, traços escritos de uma escritora negra, em evolução que foi passado uma menina negra, num sistema de opressão, mas apesar da vida dizer: – Bianca, não! (Não vai conseguir! / Você não chega lá! / Não pode!) Hoje sou uma estudante da Pós-Graduação e com muito prazer uma Mulher do Ler e escrever. Feliz por ser! Quem sou! E esses possíveis não, não nos alcançam. Vamos em frente! Escrever (...). Contar uma nova história, uma que tem dado certo ou faremos dar certo?

Reconhecemos que o conceito “escrevivência” foi criado pela escritora Conceição Evaristo (2008), essa escritora e pesquisadora mineira, militante do movimento negro e com intensa participação em movimentos sociais. Pensando a junção das palavras “escrever” e “viver” caracterizam de caráter biográfico a escrita das mulheres negras, admitindo assim toda a subjetividade permeia essa escrita, isto é, para a autora a escrevivência é uma “escrita de si”. Termo ao qual tomamos emprestado, nesse momento e nos permitiremos a mergulhar na escrevivência.

Hoje, sou educadora de arte da educação básica, mulher negra, professora, mãe, esposa, pesquisadora de Infâncias e Relações Étnico-raciais, nessa perspectiva, minhas motivações são reforçar a construção

de uma pedagogia emancipatória a favor da luta antirracista na escola e que possa fortalecer o Estado Democrático de Direito. Como já supracitado no texto através das minhas experiências de vida e profissional. As constatações de dados da pesquisa do mestrado me fizeram pensar na relevância dos aspectos teóricos e sociais comprovados pela professora Eliane Cavalleiro (2012). Vemos a existência de preconceitos e discriminação étnico-racial na educação infantil, que estes ocorrem de modo silencioso, e pode influenciar e comprometer o futuro das crianças negras, além do tratamento diferenciado na escola.

Hoje penso o quanto a escola pode educar ou não educar nessa questão. Precisamos avançar! Refletir que a educação é um direito de todos, pensando nisso vemos que o lugar da criança negra é na escola, e da criança não negra também, possibilitar uma educação justa e mais igualitária contribuindo com iniciativas e ações que venham assumir com responsabilidade uma educação antirracista. Diante disso, tornar a escola um espaço privilegiado, na promoção de respeito entre as crianças promovendo a equidade, a escola pode e deve ser um espaço de convivência de pessoas de diferentes etnias, culturas e religiões.

Atualmente, dialogo em minha tese sobre caminhos para “*AR-TEXISTIR*”. A arte como espaços de existência. Vivências e experimentações através do autorretrato. Eu acredito que ser artista é tornar real o impossível, ao criar e recriar mundos através da arte. Esse momento é um sonho para todas as escritoras que, assim como eu, aspiram por um espaço e nesse compasso podem trazer a sua história de vida. Sua inspiração que está em uma melhor educação e segue o compromisso de lutar por dias melhores. Sigamos em frente Mulheres do Ler nesse *Movimento Negro Educador*, título do livro da nossa querida pesquisadora

Nilma Lino Gomes, este vem produzindo saberes e ações de emancipação, para você e eu livrarmos dessa situação de opressão, onde o racismo tem vez e não pode continuar. Vamos avante, nessa superação as nossas vidas negras importam... e a nossa escrita é potência! Novas caminhos, novas realizações, novas experiências, novas possibilidades, construção, resignificação e transformação! Você é nosso convidado a fazer a diferença. Afinal, é tempo de esperar!





Projeto Consciências: abordando as relações raciais e luta contra o racismo

Lucas Obalera

Sheila Suzane

Introdução

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em sua célebre exposição sobre *O perigo de uma história única*, em seus momentos finais, apresenta a seguinte afirmação: “as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”.

Esse apontamento da escritora Chimamanda acerca do poder que as histórias possuem está dentro de um contexto de problematização do lugar político, cultural, social e imagético tanto das chamadas histórias quanto das estórias. Há uma denúncia acerca do perigo e dos seus efeitos negativos causados pela perpetuação de uma história única, que também pode ser lido como o “perigo” de uma perspectiva única branco-ocidental sobre o mundo.

A partir disso, algumas indagações se fazem necessárias: que histórias decidimos contar e recontar? Que histórias não permitimos que

sejam mais contadas? Quais “histórias que a história não conta” temos contado e recontado na direção do empoderamento e humanização de pessoas negras? Qual o nível de comprometimento, por exemplo, dos espaços de ensino formais ou não formais estão com a elaboração de um projeto político-pedagógico capaz de reparar aquilo que a escritora chamou de “dignidade despedaçada”?

Sem a pretensão de respondê-las, essas questões, junto à reflexão posta pela escritora Chimamanda Adichie, logo na abertura deste texto, é um bom caminho para se compreender o percurso realizado até a culminância do “Projeto Consciências: relações raciais e a luta contra o racismo”, realizado no Sesc de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense/RJ. Na contramão da “história única”, a elaboração desse evento teve como princípio valorizar e pôr em diálogo as histórias, perspectivas, territórios e memórias negras, que tradicionalmente são invisibilizadas, perseguidas, criminalizadas e até demonizadas. Sob a compreensão de que nossas histórias importam (!), e não somente, mas que importam e precisam ser (re)contadas a partir das experiências vividas pelas pessoas negras, as rodas de conversa foram sendo idealizadas, temas foram sendo pensados e convidadas/os foram sendo imaginados.

Na tentativa de ir mais a fundo, é válido trazer outra grande escritora negra, essa brasileira, a Conceição Evaristo, e, assim, seguir caminhando em diálogos inspiradores e provocativos que são parte do processo criativo. A grande escritora Conceição Evaristo tem uma frase que diz assim: “a nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”. O termo escrevivência define ou caracteriza um processo no qual o ato de escrever está entrelaçado pelo viver negro, ancestral e, em grande medida, feminino.

Outra questão importante é a compreensão política da escrevivência, no sentido de reafirmar e legitimar nossas histórias, nossas maneiras de contá-las e escrevê-las e, sendo assim, também inspirando e encorajando o existir de novas narrativas pretas. Além disso, o “escrever” implica tirar o sono da casa-grande e que, ao que parece, parte do pressuposto de que esse sossego que os permite dormir é injusto e merece ser combatido.

Em suma, ao ser perguntada em uma entrevista qual seria a função das histórias hoje, Evaristo respondeu:

É incomodar. É jogar no rosto da casa-grande o que é que nos foi feito e, inclusive, marcar esse presente que ainda tem essa marca do passado, se você pensa na condição em que se encontra a grande maioria da coletividade negra brasileira, e não só a brasileira como a diaspórica (EVARISTO, 2020).

Nesse diálogo entre as escritoras, a escrevivência de Conceição Evaristo surge como uma poderosa inspiração, ou até mesmo um método de escrever e contar histórias negras suficientemente capazes de tensionar ou quem sabe até romper com a “perigosa” história única denunciada por Chimamanda Adichie. De todo modo, no que se refere ao “Projeto Consciências: relações raciais e a luta contra o racismo”, no Sesc Caxias, sem sombra de dúvidas, buscou-se construir debates tendo como referências as reflexões e inquietações compartilhadas até aqui. É mais que necessário a sociedade brasileira, e por que não dizer o mundo, reconhecer e assumir as diversas contribuições que os conhecimentos negroafricanos têm a oferecer a toda a humanidade.

Nessa perspectiva, todos os convidados – palestrantes e artistas – eram pessoas negras, marcadas por uma trajetória de luta contra o

racismo e comprometimento com a construção de um mundo em que sejam valorizadas as múltiplas formas de Ser, Estar, Viver e Interagir. Pessoas negras que tem na sua leitura e ação sobre o mundo, vamos dizer assim, a “escrivência” como método, e o processo de (re)contar histórias e estórias que empoderem, humanizem e tenham condições para reparar a nossa dignidade.

Contra as calúnias e espoliações racistas e etnocêntricas que fazem sangrar nossa alma negra, não somente os convidados, mas os temas das rodas de conversa foram idealizadas para fortalecer a luta antirracista. Sendo assim, buscaram se somar aos passos dados pelas lutas, reivindicações e conquistas do movimento negro na direção de fazer estancar o sangue e cuidar das feridas profundas provocadas pelas facetas do racismo.

Projeto Consciências: relações raciais e a luta contra o racismo

O “Projeto Consciências: Relações Raciais e a Luta Contra o Racismo” foi uma iniciativa potente e relevante para estimular o debate sobre as questões raciais no Brasil.¹ Abordar o racismo como um sistema de poder que permeia todas as esferas da sociedade é fundamental para entender sua complexidade e as formas interseccionadas com que afeta diferentes grupos, levando em conta fatores como gênero, classe social e território.

1 Gostaríamos de agradecer imensamente a brilhante participação de todas/os convidadas/os: Gabriele Roza, Carolina Rocha, Morena Mariah, Juliana Correia, Babalorixá Dário Onísègún, Doné Conceição de Lissá, Luana Fonseca, Amanda Pinheiro, Ana Cê, Geisa Giraldez, Leco Lisboa, Carolina Pires, Vinícius Lopes, Pammella Casimiro, Leppe Hoji Kala, Macedo Griot, Leonardo Nia, Sandra Marcelino, Anderson Vilmar e Daniel Firmino.

A iniciativa de promover encontros para refletir sobre as facetas do racismo no Brasil contemporâneo é um passo significativo na busca por soluções e pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária e livre de discriminações. O fato de partir de perspectivas negras, valorizando a voz e a experiência daqueles que vivenciam o racismo diretamente, foi crucial para garantir uma análise mais profunda e autêntica dos temas abordados. Como bem nos ensinou a importante intelectual e militante negra Lélia González: “sabemos o quanto a violência do racismo e de suas práticas despojaram-nos do nosso legado histórico, da nossa dignidade, da nossa história, e da nossa contribuição para o avanço da humanidade nos níveis filosófico, científico, artístico e religioso” (1988, p. 77).

Nesse sentido, compreender que o racismo historicamente invisibilizou e inferiorizou as contribuições do povo negro, bem como fez disso um processo de desumanização da gente negra, é essencial para corrigir distorções históricas, valorizar e difundir o nosso legado. Baseado nessa leitura racializada sobre as dinâmicas e conflitos sociais, elencamos quatro grandes temas: (1) crise climática; (2) contribuição político-cultural das tradições negroafricanas; (3) educação e (4) violência contra as religiões de matriz africana. Acreditamos serem áreas cruciais para a compreensão das relações raciais no Brasil e os efeitos perversos do racismo no cotidiano das pessoas negras e periféricas, assim como para vislumbrarmos um Brasil verdadeiramente democrático e antirracista.

Além disso, intercalamos as rodas de conversa com performances artísticas de dança, música e contação de histórias e, assim, animamos o público ao mesmo tempo em que os alimentamos com sabedorias e

provocações ancestrais. Afinal, as artes negras são também uma ferramenta de luta política e educação emancipatória. Sendo assim, o projeto foi realizado de maneira presencial com transmissão ao vivo e teve convidados especialistas e líderes de diferentes áreas e sempre com o cuidado de trazer para o debate as vozes e experiências das comunidades afetadas pelo racismo. E como é sempre muito bom se chegar em espaços nos quais a gente se sinta representado, não foi diferente com a criação de nosso cenário.

As mesas propostas para o projeto demonstram um esforço significativo para trazer à tona discussões necessárias e importantes sobre as relações raciais e o combate ao racismo no Brasil. A abordagem interseccional, que considera as múltiplas dimensões das desigualdades, foi fundamental para uma análise mais completa e abrangente das questões abordadas. A diversidade de formação, experiências e atuação dos palestrantes trouxe uma abordagem abrangente e profunda sobre as questões raciais e a luta contra o racismo no Brasil. Suas contribuições foram fundamentais para estimular reflexões, conscientização e o desenvolvimento de soluções para as problemáticas abordadas pelo projeto. Os palestrantes convidados expressaram uma diversidade de experiências e conhecimentos que enriqueceram os debates, com perspectivas únicas que abordam diferentes aspectos das questões raciais no Brasil e na diáspora africana.

Como pano de fundo (literalmente), idealizamos o cenário que acolheria essas potentes falas e discussões. Na intenção de criarmos um ambiente que expressasse a estética negra, trabalhamos com tecidos africanos que trouxeram cores e estilo do continente à cena. No palco espalhamos folhas de mangueiras, trazendo, assim, o axé das folhas e a energia da vida que brota da terra para o espaço. O resultado dessa composição cênica trouxe uma atmosfera de cuidado, respeito e



Registro do palco onde aconteceram as rodas de conversa. Arquivo pessoal.

exaltação à cultura negroafricana, dialogando diretamente com o tema do projeto e gerando encantamento às pessoas presentes.

No primeiro dia tivemos um bate-papo sobre racismo ambiental e a luta por justiça climática nas periferias do município do Rio de Janeiro e na Baixada Fluminense e encerramos com um bate-papo acerca das potências negras na construção de outros mundos possíveis. Entre um bate-papo e outro, tivemos uma contação de história com o artista Marcelo Griot. Embalados por sua sabedoria *griot*, todo o público foi presenteado com a arte de contação de histórias africanas e afrodiaspóricas, arte essa que alimentou nossos imaginários e repertórios sobre a importância da contribuição negra para o mundo.

Refletimos sobre os impactos dos desastres ambientais e da crise climática na vida das populações negras e periféricas. A partir da apresentação do conceito de racismo ambiental e a injustiça climática, os palestrantes puderam apresentar os efeitos da crise climática nos

territórios periféricos. Os impactos ambientais e climáticos não são vivenciados da mesma maneira por todos os seres humanos. As disparidades raciais, territoriais, sociais e de gênero têm definido a maneira com que as mudanças climáticas impactam cada um e cada uma.

A ausência de investimento em políticas climáticas tem impactado drasticamente o crescimento de desastres ambientais nas periferias do Brasil. Enchentes, lixões clandestinos, ausência de saneamento básico, deslizamentos etc. são apenas alguns dos efeitos do racismo ambiental, tal como debatido durante essa mesa. Logo, uma vez que essa discussão de caráter global tem impactos locais nas quebradas, favelas, periferias e comunidades tradicionais, é preciso que estes sujeitos que moram nesses territórios participem da mesa de negociação e proposição a respeito da crise climática global.

Depois a gente pode conhecer narrativas, perspectivas e propostas que tenham as tradições negroafricanas como centro de referência. Houve uma problematização acerca das reais possibilidades de que as percepções de mundo ocidentais que construíram e embasaram uma sociedade racista fossem elas mesmas capazes de apontar verdadeiras soluções. Nessa perspectiva crítica, histórias, concepções de mundo e filosofias negras foram compartilhadas como uma espécie de fonte d'água capaz de nos fazer imaginar e germinar vidas em abundância ao invés de morte, pois, como ensinou Steve Biko: “o grande dom ainda virá da África – dar ao mundo uma face mais humana”. Sob esse entendimento, foi evidenciado, ao longo da roda de conversa, o papel da literatura negra infantil, das espiritualidades africanas e afrodiaspóricas e do afrofuturismo como caminhos potentes para se imaginar e construir outros mundos.

No segundo e último dia, mais leves e tranquilos devido ao sucesso e receptividade do dia anterior, abrimos os trabalhos com a roda de conversa sobre os 20 anos da Lei nº 10.639/03: a educação na luta contra o racismo e a emancipação negra. Posteriormente, recebemos lideranças de terreiro para debatermos sobre racismo religioso e as formas de (re)existências do povo de terreiro. E para fecharmos o projeto contamos com a belíssima performance afrodiaspórica da Companhia de Aruanda. Foi uma performance de dança dos Orixás ao som de atabaques e cânticos tradicionais. Foi um bonito momento para reverenciar a nossa ancestralidade negra, celebrar e agradecer com muito axé, música e dança pelos encontros e trocas tecidas e aprendizados realizados durante os dois dias.

A mesa sobre a educação contou com um bate-papo comprometido em evidenciar o lugar que o racismo ocupa nos ambientes escolares. Ressaltou sobre a importância da Lei nº 10.639/03, que regulamenta o ensino de história, cultura e das relações raciais nas instituições de ensino, que esse ano completa 20 anos desde sua promulgação, e como ainda hoje sua aplicação encontra barreiras. Por outro lado, tivemos a oportunidade de conhecer trabalhos exitosos e com impactos positivos no que tange a um projeto político-pedagógico antirracista e plurirracial nas escolas. Além disso, também contamos com uma reflexão sobre a importância da existência de espaços educacionais pretos autônomos. Se o racismo é sistêmico e estrutural, não seria o caso de pessoas negras buscarem construir suas próprias instituições e organizações autônomas?

Atravessados por essas provocações e inspirações advindas do debate anterior, na quarta e última mesa do projeto, fomos convidados

a captar de forma mais íntima a perversidade presente no cenário de perseguição e violência direcionadas às religiões de matriz africana no Rio de Janeiro. Apesar de ser crime – Lei nº 7716/89, conhecida Lei de Crimes Raciais –, o racismo religioso tem se demonstrado capaz de seguir operando, complexificando-se e autorizando apedrejamentos, invasões, xingamentos, desmoralizações e demonizações às comunidades terreiro. Por outro lado, aprendemos também que, à revelia de todo tipo de violência ao longo da história desse país, as religiões de matriz africana seguem criando maneiras de (re)existir e (re)encantar a vida.

Considerações finais

O “Projeto Consciências: Relações Raciais e a Luta Contra o Racismo” alcançou o propósito de alinhar o racismo com a promoção de uma sociedade mais inclusiva e justa, estimulando debates e reflexões sobre questões relevantes. A iniciativa contribui para uma maior conscientização e sensibilização sobre a importância de se enfrentar as desigualdades históricas relacionadas à raça, gênero, religião e territórios periféricos no Brasil.

O Sesc, como instituição consolidada e de reconhecida relevância, possui o poder de influenciar de maneira construtiva a comunidade e, através do Projeto Consciências, direciona essa influência para promover mudanças positivas e duradouras no campo da educação, atuando como agente de responsabilidade social na luta contra o racismo.

Ao se comprometer com iniciativas como o “Projeto Consciências: Relações Raciais e a Luta Contra o Racismo”, o Sesc demonstra uma compreensão da importância de abordar questões complexas e urgentes que afetam nossa sociedade. Esse projeto representa um passo ousado em direção à construção de um ambiente mais inclusivo,

informado e consciente. Além disso, o projeto propõe ainda desafiar estereótipos arraigados e preconceitos enraizados, criando um espaço seguro para o diálogo, reflexão e a respectiva transformação.

O impacto desse projeto se estende muito além das atividades realizadas em si. À medida que a mensagem de conscientização se espalha e atinge um público mais amplo, as sementes do entendimento e da mudança são plantadas em diversos cantos da comunidade. Indivíduos inspirados por essa iniciativa podem se tornar agentes de transformação em suas próprias redes e ambientes, ampliando assim o alcance e a influência do projeto.

O público teve seus corações e mentes estimulados a pensar e repensar sobre as relações raciais, bem como teve a oportunidade de acessar conhecimentos e perspectivas negroafricanas que buscam a emancipação e fim de todas as opressões. Foram dois dias em que ficamos imersos em reflexões que rompiam com o perigo da história única, posto que protagonizados por mulheres e homens negros que atuam a partir de referências históricas e culturais negroafricanas. Foram compartilhadas perspectivas, histórias e propostas que certamente incomodam sobremaneira os sonos injustos da casa-grande.

Referências bibliográficas

ADICHIE, C. N. *O Perigo de uma história única*. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acessado em: 01 ago. 2023.

BIKO, S. *Escrevo o que eu quero*. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1990.

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

EVARISTO, C. *A escrevivência serve também para as pessoas pensarem*. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Publicado em: 9 nov. 2020. Acessado em: 1 ago. 2023.

CORREIA, J. *BaObazinbO: Memória, Arte e Educação Antirracista*. Uma proposta de intervenção didático-pedagógica a partir da contação de histórias negras. Dissertação (mestrado em educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2019.

GIRALDEZ, G. *Guerrilha de Imaginários. Uma Metodologia de Fronteira*. In: Pesquisadoras da educação básica. Germinando ações e saberes nas escolas públicas periféricas. Rio de Janeiro: Uniperiferias, 2020. p. 200-2022.

GONZALEZ, L. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 92/93, p. 69-82, jan-jun. 1988.

LOUBACK, A. C.; LIMA, L. M. R. T. *Quem precisa de justiça climática no Brasil*. Disponível em: https://generoeclima.oc.eco.br/wp-content/uploads/dlm_uploads/2022/08/ESTUDO_Quem-precisa-de-justicca-climatica.pdf. Acessado em 2 mar. 2023.

MARCELINO, S. R. *Racismo e (in)sucesso escolar: percepções e vivências escolares de adolescentes dos anos finais do ensino fundamental II*. Tese (doutorado em educação). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2019.

NASCIMENTO, A. *O Quilombismo*. Documentos de uma militância pan-africanista. 2ª ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares, 2002. 362p.

NOGUERA, R. *O ensino de Filosofia e a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas/Biblioteca Nacional, 2014.

OBALERÁ, L. *Por uma Perspectiva Afrorreligiosa: estratégias de enfrentamento ao racismo religioso*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2019.

ROCHA, C. *A culpa é do Diabo*. *As políticas de existência na encruzilhada entre neopentecostalismo, varejo de drogas ilícitas e terreiros em favelas do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em sociologia). Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.





Sobre imaginar outros mundos

Vladimir de Oliveira de Souza

Assim, senhor Nicetas, quando eu não era vítima das tentações deste mundo, dedicava minhas noites a imaginar outros mundos. Um pouco com a ajuda do vinho e outro tanto de mel verde. Não há nada melhor do que imaginar outros mundos para esquecer o quanto é doloroso este em que vivemos. Pelo menos eu pensava assim naquele momento. Ainda não compreendia que imaginando outros mundos, acabamos por mudar também este nosso.

O Nome da Rosa, Umberto Eco

Introdução

Este artigo relata nossa participação como palestrantes com o tema “Pensadores que constroem uma educação antirracista”, na unidade do Sesc São João de Meriti, para alunos do Curso de Formação de Professores do CIEP 179 Professor Cláudio Gama, que ocorreu durante os dias 16, 23 e 30 de novembro, no horário de 13h00 às 16h00, no ano de 2022, tendo em média o número de trinta alunos e alunas por encontro.

Tal temática é parte integrante do Projeto Consciência – Educação em Arte, Ciência e Tecnologia, na unidade em questão, cujo convite para sua execução foi feito pelo analista Leandro Ferra, autor deste opúsculo.

O objetivo das palestras era apresentar aos futuros docentes os principais pensadores e educadores que propõem uma educação antirracista, a fim de ajudá-los a entender melhor que o racismo é um sistema de opressão que nega direitos. Também queríamos oferecer-lhes instrumentos pedagógicos e didáticos que os ajudassem a reconhecer que o racismo estrutura nossa sociedade e que as ações antirracistas são necessárias e se estendem para além dos espaços escolares.

O relato seguirá como estilo literário o conceito de escrevivência, como na obra *Becos da Memória* (EVARISTO, 2017). Tal expressão foi cunhada por Evaristo para descrever a escrita de mulheres negras a partir de suas próprias experiências. Ela argumenta que a escrevivência não é apenas a escrita de si, mas também a escrita da coletividade e de construir uma sociedade que resista a toda forma de opressão criada pelo colonialismo.

Lançando mão desta perspectiva feminista e decolonial, irei compartilhar neste singelo artigo a minha vivência profissional nos últimos anos, enquanto um educador antirracista e como nos conectamos ao Projeto Consicência.

Desde 2016 atuo como coordenador pedagógico e articulador social, em uma organização que tem uma prática pedagógica antirracista. A organização se chama Casa Semente, que está localizada em Jardim Gramacho, Duque de Caxias.

A Casa Semente está localizada em Jardim Gramacho, uma favela no Rio de Janeiro. Jardim Gramacho é uma comunidade com muitos desafios, incluindo pobreza, violência e falta de oportunidades. A Casa é uma organização que está trabalhando para enfrentar esses desafios e melhorar a qualidade de vida da comunidade.

A organização trabalha em três eixos:

- 1) Alfabetização integral das crianças, adolescentes;
- 2) Viabilização da autonomia, por meio de ações voltadas para entrada no mercado de trabalho e empreendedorismo;
- 3) Consciência de sujeito de direito ativo no desenvolvimento comunitário.

Tais eixos estão vinculados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que visam assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar comunitária.

Dentro desse ecossistema educacional, sou o coordenador pedagógico e articulador social, que tem como prática precípua uma pedagogia antirracista. Minha experiência nessa organização tem me fornecido um profundo entendimento do impacto do racismo na vida das pessoas negras, especialmente aquelas que vivem em situação de vulnerabilidade social. Vejo diariamente o impacto positivo que a educação antirracista pode ter na vida das crianças. A partir dessa minha vivência profissional, pude desenvolver uma proposta pedagógica real e concreta, a partir de um território marcado pelo racismo estrutural e ambiental. Essa proposta está baseada na ideia de que a educação é uma ferramenta poderosa para combater o racismo e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Pensadores que constroem uma educação antirracista

A luta contra o racismo e a promoção de uma educação antirracista são desafios urgentes que a sociedade contemporânea enfrenta. Nesse contexto, é essencial destacar os pensadores e suas contribuições para a construção de uma educação que combata o racismo e construa uma sociedade pautada em práticas de diversidade racial.

Durante as oficinas em questão, falamos sobre uma proposta pedagógica prática e assertiva sobre “Pensadores que constroem uma educação antirracista” no Sesc São João de Meriti para alunos do CIEP

179 Professor Cláudio Gama. Apresentamos os principais educadores antirracistas e oferecemos instrumentos pedagógicos e didáticos para que os alunos reconheçam e combatam o racismo em suas vidas.

Ao iniciar cada encontro, compartilhei os seguintes acordos com os alunos:

- Não existe pergunta equivocada;
- Tolerância zero para agressão verbal;
- Mantenha a comunicação de duas vias.

Esses acordos foram essenciais para criar um ambiente seguro e inclusivo onde os alunos se sentissem à vontade para fazer perguntas e compartilhar seus pensamentos. Eles também ajudaram a garantir que todos os participantes respeitassem uns aos outros, mesmo quando discordavam.

A maioria dos alunos eram mulheres, negras e pardas. As mesmas estavam ansiosas para aprender mais sobre o racismo e a escravidão e dispostas a compartilhar suas experiências e perspectivas sobre essas temáticas tão delicadas.

As reações das alunas ao constatarem o racismo cotidiano que atravessa a experiência delas como futuras docentes foi um misto de tristeza e perplexidade. Elas estavam tristes porque perceberam que o racismo ainda é um problema muito real no Brasil e elas estavam perplexas porque não conseguiam entender como o racismo ainda é tolerado na sociedade brasileira.

As alunas estavam determinadas a usar seus conhecimentos e suas experiências para combater o racismo em suas vidas. Elas estavam comprometidas a serem professoras que lutam pela igualdade e pela justiça social.

Foi proposto, de maneira didática, os seguintes exercícios práticos para os nossos futuros professores:

- Ensinem sobre a história do racismo e seus efeitos. Os alunos e alunas precisam entender como o racismo se desenvolveu ao longo do tempo e como ele ainda afeta nossas vidas hoje. Isso pode ser feito através de livros, artigos, documentários e conversas com pessoas que foram diretamente apoiadas pelo racismo;
- Discutam as diferentes formas de racismo. O racismo não é apenas sobre o preconceito explícito, mas também sobre o preconceito implícito. Os alunos e alunas precisam estar cientes das diferentes formas de racismo e como elas podem afetar as pessoas;
- Encorajem os alunos e alunas a se envolverem na ação. Há muitas maneiras de os alunos e alunas se envolverem na luta contra o racismo. Eles podem participar de protestos, escrever para seus legisladores ou doar para organizações que trabalham para acabar com o racismo;
- Seja um modelo positivo. Os alunos e alunas aprendem observando os adultos em suas vidas. Se você quer que eles sejam agentes de mudança, seja um modelo positivo. Mostre a eles como ser um aliado e como defensor o que é certo.

Os alunos/as do Curso de Formação de Professores têm uma responsabilidade importante a praticar na luta contra o racismo e na construção de uma educação mais justa e igualitária. Eles podem fazer isso de várias maneiras, incluindo:

- Aprendendo sobre o racismo e suas consequências. Isso pode incluir a leitura de livros e artigos sobre o racismo, a participação em palestras e workshops sobre o tema e conversar com pessoas que têm experiências pessoais com o racismo;
- Refletindo sobre suas próprias crenças e preconceitos. Isso pode incluir pensar sobre como seus próprios valores e experiências afetam suas emoções uns com os outros;
- Tomando medidas contra o racismo. Isso pode incluir falar contra o racismo quando ele é observado, apoiar organizações que lutam contra o racismo e participa de ações políticas que promovem a igualdade racial.

Os alunos/as do Curso de Formação de Professores do CIEP 179 Professor Cláudio Gama tiveram as informações mínimas e necessárias para repensarem a sua prática docente, refletirem sobre suas próprias crenças e preconceitos e tomarem medidas contra o racismo que ainda impere nos espaços escolares.

Os alunos e alunas foram apresentados a conceitos ligados à luta antirracista, como pacto da branquitude, racismo estrutural, cotas raciais e educação emancipatória. Esses conceitos são importantes para pensar as ações pedagógicas e a formação e o papel dos educadores, que são, afinal, todos nós, os “doadores de memórias” que integram a escola.

A apresentação desses conceitos aos alunos foi um passo importante para a luta antirracista. Ao conhecer esses conceitos, os alunos poderão se tornar agentes de transformação social.

A apresentação oral foi mediada por vídeos e documentários que ilustraram o conteúdo proposto. Os vídeos e documentários foram

escolhidos cuidadosamente para ilustrar os conceitos apresentados e para provocar a reflexão dos alunos. Os alunos foram convidados a participar da discussão e a compartilhar suas ideias e experiências.

Utilizamos o documentário *Guerras do Brasil* e o episódio sobre a Guerra dos Canudos para falar sobre a história da escravidão e do racismo no Brasil. O documentário mostra como a escravidão foi um sistema de exploração e violência que privou os negros de sua liberdade e dignidade. Ele também mostra como o racismo ainda é um problema no Brasil e como ele afeta a vida dos negros de diversas maneiras; e também o documentário *Dois Estranhos* para falar sobre o genocídio negro. O documentário mostra como a violência policial contra os negros é uma forma de genocídio. Ele também mostra como os negros são mais propensos a serem mortos pela polícia do que os brancos.

Três eixos de atuação foram apresentados para esses futuros docentes:

- Incorporar a diversidade e a inclusão em seu currículo e práticas pedagógicas. Isso pode incluir a inclusão de literatura, história e arte de autores, artistas e criadores negros, indígenas e de outras minorias, bem como a discussão de testemunho como racismo, discriminação e preconceito;
- Criar um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor para todos os alunos, independentemente de sua raça, etnia ou origem social;
- Servir como modelos para seus alunos. Os alunos e alunas do Curso de Formação de Professores podem ajudar seus alunos a desenvolver uma compreensão do racismo e da importância

da diversidade e da inclusão, sendo eles próprios modelos de diversidade e inclusão.

Outra atividade antirracista que foi realizada com os alunos e alunas do CIEP 179 foi a construção de um plano de aula antirracista, a partir do livro *Meu crespo é de rainha*, de autoria de bell hooks. Publicado originalmente em 1999, em forma de poema rimado e ilustrado, o livro apresenta diferentes penteados e cortes de cabelo de forma positiva, alegre e elogiosa, para alunos e alunas negros e negras.

Os planos de aula deveriam incluir uma introdução ao racismo, uma discussão sobre os diferentes tipos de racismo e uma seção sobre como combater o racismo. Os alunos e alunas também deveriam incluir uma atividade ou projeto que eles pudessem usar para ensinar outras pessoas sobre o racismo. Os planos de aula foram muito criativos e inovadores. Os alunos e alunas aprenderam muito sobre o racismo e como combatê-lo. Também aprenderam a importância de se orgulhar de seus cabelos e de suas identidades.

Outro exercício também proposto foi a construção de um alfabeto antirracista. O alfabeto contou com personalidades negras e indígenas, e cada ficha continha a letra do alfabeto, uma fotografia da personalidade cujo nome começava com a letra em questão e a escrita do seu nome.

O alfabeto foi uma forma de homenagear e dar visibilidade a essas personalidades, que muitas vezes são esquecidas ou invisibilizadas. Foi uma forma de ensinar os alunos sobre a história e a cultura negra e indígena.

O exercício que levou mais tempo foi a construção de projeto pedagógico baseado em potências culturais negras e indígenas. A partir

dos documentos oficiais do MEC, em conjunto com os alunos e alunas, foi pautado a elaboração de um projeto político-pedagógico que valorizasse as práticas culturais afro-brasileiras, como, por exemplo, capoeira, maculelê, samba, culinária ancestral (feijoada, acarajé etc.).

Todos esses esforços didáticos foram para reafirmar o que disse recentemente a Professora Barbar Carine, em seu livro *Como ser um educador antirracista*:

“Não são apenas descendentes de europeus que possuem ancestralidade real. Os povos africanos e indígenas também eram reis e rainhas, no caso específico africano, os primeiros reinos surgiram lá. É só sabendo de onde viemos olhando para trás que sabemos quem somos; e é só sabendo de onde viemos e quem somos, a partir da nossa agência ancestral, que conseguimos construir novos passos rumo à emancipação do nosso povo.” (CARINE, 2023: 97-98)



Momento de formação antirracista, com os alunos/as do Curso de Formação de Professores do CIEP 179 Professor Cláudio Gama.

Os alunos gostaram muito da atividade e aprenderam muito sobre essas personalidades. Eles também ficaram orgulhosos de poder homenagear essas pessoas e dar visibilidade às suas histórias. O alfabeto foi uma forma importante de promover a educação antirracista e de ensinar os alunos sobre a importância da diversidade e da inclusão.

Para avançar é necessário voltar ao passado

Mas, para falar sobre a importância do combate ao racismo, foi preciso voltar ao nosso passado colonial, a fim de construir um cenário histórico que fosse de fácil compreensão para o nosso público-alvo.

O Brasil foi um país colonizado por Portugal por mais de trezentos anos. Durante esse período, os portugueses dominaram os povos indígenas e africanos que viviam no país e os subjugaram às condições de escravidão. Essa história de colonização e escravidão deixou um legado de racismo que ainda faz sentido no Brasil hoje.

Para seguir no combate ao racismo, é necessário que as pessoas conheçam a história colonial do Brasil. Ao aprender sobre o passado, podemos entender como o racismo se desenvolveu no país e podemos começar a construir um futuro mais justo e igualitário para todos.

A escravidão é uma prática antiga que remonta ao início da história humana. Foi praticada em muitas culturas diferentes, incluindo o Egito, Babilônia, Grécia e África.

Em entrevista para o jornal *El País*, quando do lançamento do seu livro *Escravidão – Volume I*, o jornalista Laurentino Gomes fez as seguintes declarações:

“É como se a escravidão fizesse parte do código genético humano. Houve no Egito Antigo, na Babilônia, na Grécia Antiga e na África antes da chegada dos europeus. A própria etimologia da palavra escravo, *slave* em inglês, vem de “*slavo*”, do povo branco que era escravizado no leste da Europa pelo Império Romano. A africana tem duas novidades: a primeira é a escala industrial, com 12,5 milhões de pessoas embarcadas em cerca de 35 mil viagens de navios negreiros para trabalhar em atividades no Novo Mundo que podem ser consideradas pré-industriais. A divisão dos trabalhos, os turnos, a hierarquia, a maneira de funcionamento de um engenho de açúcar no Nordeste brasileiro, ou de uma mina de diamante, se assemelhavam muito às futuras fábricas da revolução industrial na Inglaterra. A segunda característica está no nascimento do racismo: é a primeira vez na história da humanidade que há a associação entre a escravidão e a cor negra da pele. Há toda uma ideologia construída, inclusive de fundo religioso, para dizer que os africanos eram selvagens, bárbaros, pagãos, praticantes de religiões demoníacas, e que, portanto, a melhor coisa que poderia acontecer com o africano era ser escravizado para se incorporar a suposta civilização europeia que se instalava nos trópicos. Era muito comum nas discussões do parlamento brasileiro a ideia de que a escravidão era a redenção dos escravos. O Padre Antônio Vieira, no final do século 17, defendia a ideia de que era uma graça divina que os escravos tivessem tido a oportunidade de serem escravizados para se incorporar a Igreja Católica.” (GOMES.2019)

O autor também afirma que:

“Tudo que fomos no passado, o que somos hoje e que nós gostaríamos de ser no futuro tem a ver com a escravidão. Primeiro por uma razão estatística: o Brasil foi o maior território escravista da América, com quase 5 milhões de cativos africanos. Isso dá 40% do total de

africanos escravizados que embarcaram para o Novo Mundo, estimado em 12,5 milhões. Foi o país que mais tempo demorou para acabar com o tráfico negreiro, com a Lei Eusébio de Queirós, em 1850, e o último a acabar com a própria escravidão, em 1888. O Brasil foi construído por escravos, em todos os ciclos econômicos, passando pelo açúcar, ouro, diamante, café. A escravidão não é um assunto acabado, tema de museu ou livro de história. Ela está presente na realidade brasileira. Os abolicionistas do século XIX, como Joaquim Nabuco, Luiz Gama, André Rebouças e José do Patrocínio, defendiam que o Brasil precisava fazer duas abolições. A primeira era parar de comercializar gente como mercado, algo ocorrido com a Lei Áurea. A segunda era incorporar os ex-escravos na sociedade brasileira como cidadãos, dando terra, emprego, educação, e isso o Brasil jamais fez. O país abandonou sua população afrodescendente à própria sorte.” (GOMES.2019)

Mas por que imaginar outros mundos?

A capacidade de imaginar outros mundos é um poderoso instrumento que pode ser usado para combater o racismo. Ao permitir que nossas mentes transcendam as limitações do presente, a imaginação nos impulsiona a buscar alternativas e construir um futuro melhor, em que todas as pessoas sejam tratadas com cautela e respeito, independentemente de sua raça ou etnia.

A imaginação é uma ferramenta poderosa que pode ser usada para questionar as estruturas existentes, desafiar as normas protegidas e buscar soluções inovadoras para os problemas que enfrentamos. Ao imaginar outros mundos, somos capazes de visualizar sociedades mais igualitárias, em que a justiça social prevalece, em que a diversidade é valorizada e em que todas as pessoas têm oportunidades iguais de crescimento e realização.

Ao imaginar outros mundos, também desafiamos como narrativas dominantes e exploramos perspectivas alternativas. Podemos questionar as estruturas de poder opressivas, os sistemas psicológicos desiguais e as imunidades sociais injustas. Ao incentivar os estudantes a imaginar outros mundos, estamos capacitando-os a se tornarem agentes de mudança. Ao invés de aceitar passivamente a realidade como ela é, eles são encorajados a questionar, a sonhar e a buscar soluções inovadoras.

Tecendo novos mundos sob o signo do esperar

Sonhar outros mundos e esperar para efetivá-lo são duas práticas essenciais para a mudança. Quando sonhamos outros mundos, estamos nos permitindo imaginar um futuro melhor. Quando estamos sob a influência do verbo esperar, estamos nos dando força para agir e lutar por esse futuro.

Da experiência decolonial proposta pela Casa Semente, chegando aos alunos do CIEP 179, fica evidente que a educação é um instrumento poderoso para combater o racismo.

Ao ensinar os alunos sobre a história e a cultura dos negros, indígenas e outras minorias, podemos ajudá-los a desenvolver uma compreensão mais profunda do racismo e suas consequências. Infelizmente, a experiência do racismo é cotidiana e extremamente violenta em nosso país, porém é necessário que construamos educadores que fomentem um espaço escolar que não ignore a temática.

A Lei nº 10.639/2003 inclui diversos aspectos da história e da cultura dos povos que formaram a população brasileira, enquanto a Lei nº 11.645/2008 incorpora aspectos como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a

cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional.

O Ministério da Educação (MEC) desenvolveu alguns materiais de apoio para ajudar os professores a trabalhar com as leis nas diferentes etapas do ensino. O site oficial do MEC também oferece as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A educação infantil é uma fase importante para apresentar a diversidade às crianças. Durante esse período, os alunos estão construindo suas identidades, e é importante que eles entendam que são diferentes uns dos outros e que essa diversidade decorre de uma ideia de complementaridade.

Os educadores têm um papel fundamental nesse processo, o de mostrar aos alunos que todas as raças presentes no Brasil têm e tiveram importância igual na formação da cultura brasileira.

Considerações finais

Apresentar as pensadoras negras aos 35 alunos e alunas, durante três encontros no horário da tarde, foi de fundamental importância. Isso porque, nos próximos anos, esses alunos/as serão os profissionais da educação que irão pavimentar o caminho de milhares de crianças em sua jornada escolar. Serão esses educadores que promoverão os primeiros contatos com uma agenda antirracista, ainda na primeira infância, que culminará com adolescentes e jovens minimamente alfabetizados racialmente.

Pensadoras como Djamila Ribeiro, Angela Davis e bell hooks são exemplos de vozes influentes que trabalharam para construir uma educação antirracista baseada nesta abordagem freiriana, e alguns dos

seus principais títulos e trechos de suas respectivas obras eram lidos pelos alunos, sempre na abertura e no final de cada encontro.

Mas o que há de tão importante nessas autoras, para que as mesmas sejam partes integrantes da formação literária desses futuros docentes?

Por exemplo, Djamila Ribeiro, uma das principais referências quando se trata de educação antirracista. Em suas obras, como *Quem tem medo do feminismo negro?* e *Pequeno manual antirracista*, aborda a necessidade de uma educação que desconstrua estereótipos, promova a valorização da cultura negra e desenvolva uma consciência crítica nas crianças e jovens. Ribeiro enfatiza a importância de ouvir e defender as vozes dos negros e negras, oferecendo uma perspectiva que desafia o status quo e busca a transformação.

bell hooks, por sua vez, destaca-se por suas contribuições para a educação crítica. Ela argumenta que uma educação antirracista precisa ir além do simples reconhecimento da diversidade, buscando a transformação das estruturas de poder opressivas. hooks defende que a educação deve ser um espaço de engajamento intelectual e emocional, que proporcione reflexão crítica sobre o racismo e promova a empatia e a solidariedade entre os estudantes.

Todas as oficinas visaram fomentar o pensamento crítico e a mudança de comportamento dos participantes, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária, combatendo o racismo e todas as suas interseções.

O projeto foi realizado em três etapas. Na primeira, os participantes aprendem sobre a história do racismo no Brasil, sobre os diferentes tipos de racismo e sobre como combatê-lo. Na segunda, os

participantes desenvolvem habilidades e recursos pedagógicos para combater o racismo. Eles aprendem a identificar e denunciar o racismo e a promover a diversidade e a inclusão. Na terceira etapa, os participantes colocam em prática o que aprenderam. Eles criam projetos e atividades para conscientizar outras pessoas sobre o racismo.

Os participantes aprenderam muito sobre o racismo e desenvolveram habilidades para combatê-lo. O projeto também contribuiu para a construção de um ambiente mais inclusivo no CIEP 179.

Os alunos e alunas que participaram das oficinas do Projeto Consciência obtiveram uma série de resultados práticos. Eles aprenderam sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena e sobre os diferentes tipos de racismo. Eles também desenvolveram habilidades para combater o racismo em suas próprias vidas e em suas práticas docentes.

Alguns dos resultados práticos que os alunos e alunas obtiveram logo após o encerramento das oficinas:

- a) Um dos resultados mais alcançados do Projeto Consciências foi a inclusão de literatura, história e arte de autores, artistas e criadores negros, indígenas e de outras minorias no currículo e nas práticas docentes dos alunos e alunas. Isso ajudou os alunos a aprender sobre diferentes perspectivas e a desenvolver uma compreensão mais profunda da história e da cultura brasileira;
- b) Outro resultado significativo do Projeto Consciências foi a criação de um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor para todos os alunos, independentemente de sua raça, etnia

ou origem social. Isso ajudou os alunos a se sentirem mais confortáveis em compartilhar suas ideias e experiências, e aprender uns com os outros.

- c) Finalmente, os alunos e alunas que participaram do Projeto Consciências também desenvolveram habilidades para participar de forma mais assertiva enquanto aliados e aliados para os alunos que estão sendo discriminados ou assessorados. Isso ajudou os alunos a criar um ambiente mais justo e igualitário em suas salas de aula.

A educação é uma ferramenta poderosa para combater o racismo. Ela pode ajudar as pessoas a entender o racismo, suas causas e seus efeitos. A educação também pode ajudar as pessoas a desenvolver habilidades para combater o racismo.

O Projeto Consciências é um exemplo de como a educação pode ser usada para combater o racismo. O projeto tem um impacto positivo na vida das pessoas negras. O projeto também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências bibliográficas

ACOSTA, A. *O Bem viver: Uma Oportunidade Para Imaginar Outros Mundos*. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

CARINE, B. *Como ser um educador antirracista: Para Familiares e Professores*. São Paulo: Planeta, 2023.

EVARISTO, C. *Becos da memória*. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2017.

ECO, U. *O nome da rosa*. Rio de Janeiro: Record, 2019.

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

GOMES, L. *Escravidão – Volume 1: Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2019.

HENRIQUE, G.; GORTAZAR, N. G. Laurentino Gomes: “Infelizmente a história da escravidão é contada por pessoas brancas”. *El País*. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/19/politica/1574203693_074968.html>. Acesso em: 27 de julho de 2023.

HOOKS, b. *Ensinando a Transgredir: A educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Meu crespo é de rainha*. São Paulo: Boitatá, 2018.

RIBEIRO, D. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.





Tecendo relações antirracistas para inclusão e empoderamento do povo preto

Andréa P. S. Rodrigues

Alexandre Castro Silva

Fernanda dos S. de Oliveira

Jeanne Francis S. da Silva

Jéssica Braga de Oliveira

Jéssica Silva Carvalho

Juliana Nunes

Lélia Maria Dias da Silva

Leona Pimenta Martins

Luciano França de Azevedo

Lucinei Vicente dos Santos

Lyvia Santos Victor

Margaret Souza da Silva

Roberta Peixoto Penha

Introdução

A oportunidade da escrita de um manuscrito para compor o segundo volume do livro idealizado pelo Projeto Consciências despertou o coletivo de estudantes do Curso Preparatório de Mestrado e Doutorado para Pessoas Negras e Periféricas, ministrado pelos professores do Projeto de Integração Étnico-Racial (PIER), na unidade do Serviço Social do Comércio (Sesc) em Madureira, para pensar acerca do tema étnico-racial, a fim de contribuir com essa produção, com o mesmo compromisso e qualidade da instituição que realizou o convite. Esse relato é fruto da expressão desse coletivo de pessoas desejosas de fortalecerem suas identidades, ocuparem seus espaços e ascenderem academicamente. Para isso, entendem o quão essencial é que haja práticas antirracistas a fim de viabilizar a democratização da pesquisa científica e educação acadêmica.

Para além de entender os fundamentais processos burocráticos e normativos para ingressar na Academia, esse coletivo, em sua

pluralidade, se encontra, se descobre e se inspira, à luz das escutas, das trocas, das parcerias, dos caminhos e horizontes, das inteligências e dos olhares que brilham, fomentando um espaço onde é possível tecer redes, mediadas pelas linguagens, gerando múltiplas potências em sintonia com o despertar das consciências, sob o viés do “esperançar”.

O termo *esperançar* aparece carregado do conceito desenvolvido por Paulo Freire (1992), em sua obra de título *Pedagogia da esperança*, que nos revela a necessidade de nutrir nossa essência com tal sentimento, não para esperar, mas para garantir a ação necessária para mudanças.

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. (FREIRE, 2000, p. 09)

Por estarmos inseridos em uma sociedade, entendendo que é a partir do coletivo que juntos podemos *esperançar*, é possível também entendermos que essa relação acontece dentro da ciranda dos saberes da vida. Pensando a música como uma das linguagens possíveis para ilustrar o processo deste artigo, citamos um verso de Gonzaguinha (1982), que, ao nos questionar “E a vida, o que é, diga lá, meu irmão?”, também nos desafia a refletir sobre o que a vida representa, considerando suas dinâmicas que nos sobressaltam aos olhos e nos trazem o questionamento acerca dos preconceitos, naturalizados ou não, que revelam e evidenciam um movimento que define, de acordo com as leituras diárias, quem é o maior ou o menor nas camadas da sociedade.

E é nessa construção sobre a política da vida, entendendo que os seres que dela participam se encontram em lugares que, apesar de diversos, deveriam ser igualmente valorizados por serem ocupados por indivíduos providos de potências e significados é que devemos considerar a importância das relações para fortalecimentos das existências. Segundo Simas e Rufino (2020):

As sabedorias ancestrais ensinam que não existe no universo o grande e o pequeno. O que há é a harmonia entre as coisas que possuem tamanhos distintos, sem relações de grandeza que, desprovidas de sentidos, não acrescentam e nem diminuem nada. (SIMAS, RUFINO, 2020)

O coletivo que se dispôs a realizar essa escrita, para pensar sobre a importância das relações tecidas entre pessoas negras, entende que essa produção pode acontecer como uma ferramenta avançada, utilizada para que haja contribuição para o rompimento de barreiras e alteração da leitura social que comumente é feita sobre o povo negro. E, para tanto, a diversidade que está sendo abordada também nesse artigo, considerando-se um rico encontro de pessoas plurais, favorece o entendimento de que precisamos harmonizar nossos saberes a partir de trocas através dos diálogos, como uma ação preciosa, para que possamos reconhecer o valor da bagagem que carregamos.

Segundo Paulo Freire (1987), “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. Assim, de maneira afetuosa e sábia, poderemos agir na intenção fortalecedora de um povo, teorizando como proposta de conscientização para que a sociedade possa se tornar mais rica e inclusiva, capaz de conjugar o verbo esperar, compreendendo que o saber

é plural, viabilizando o encantamento para todas as pessoas e suas existências. Nesse sentido, podemos citar Guimarães, quando diz que: “É no espaço social, mediante constantes processos interativos entre diferentes tipos de sujeitos, que acontecem a construção e a apreensão dos sentidos e, por consequência, do mundo e da realidade” (GUIMARÃES, 2011, p 19).

Atravessados pelas leituras de diversos autores, pretendemos expor a reflexão sobre a valorização da identidade do povo negro, o antirracismo e a esperança como ferramentas potencializadoras na construção de um mundo mais equitativo e inclusivo.

Reconhecer, interagir, pesquisar e ocupar

Por muito tempo as pessoas negras foram separadas uma das outras e silenciadas. É possível dizer que foram marginalizadas como estratégia de dominação, e isso se perpetua até os dias atuais através das informações que revelam estatisticamente as posições ocupadas por pessoas negras. Ricardo Westin, define que:

No Brasil, ser negro significa ser mais pobre do que o branco, ter menos escolaridade, receber salário menor, ser mais rejeitado pelo mercado de trabalho, ter menos oportunidades de ascensão profissional e social, dificilmente chegar à cúpula do poder público e aos postos de comando da iniciativa privada, estar entre os principais ocupantes dos subempregos, ter menos acesso aos serviços de saúde, ser vítima preferencial da violência urbana, ter mais chances de ir para a prisão, morrer mais cedo. (WESTIN, 2020)

Estabelecendo uma relação direta com a citação acima, e considerando o recorte específico que esse artigo aborda, ressaltamos a

importância de propostas no âmbito da pesquisa étnico-racial, intencionando o aumento da representatividade de pessoas negras nas diversas esferas sociais, culturais e econômicas, incluindo a possibilidade de imersão desses corpos na Academia. Ainda extraindo um pensamento do artigo mencionado: “O enegrecimento das instituições é importante porque muda a imagem cristalizada de que o negro é sub-humano e não tem capacidade para ocupar todos os espaços da sociedade”.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso V, prega universalidade no acesso às universidades e academias, contudo, esses ideais de universalização dos direitos fundamentais não são extensivos igualitariamente ao povo preto, que vem buscando a equidade, uma vez que a igualdade, diante do contexto histórico, seja difícil.

Diante do panorama posto, propomos reflexão sobre três pontos específicos: construção de identidade racial e pertencimento; silenciamento dos povos negros; e análise dos dados sobre a educação de base no Brasil.

Caminhos para a identidade racial e pertencimento

Como dizer para uma pessoa negra que ela é negra? O ideal do negro é ser visto como uma pessoa branca?

Segundo Souza:

O negro que se empenha na conquista da ascensão social paga o preço do massacre mais ou menos dramático de sua identidade. Afastado de seus valores originais, representados fundamentalmente por sua herança religiosa, o negro tomou o branco como modelo de identificação, como única possibilidade de “tornar-se gente”. (SOUZA 1982, p. 18)

Essas questões não são estabelecidas por pessoas negras, e sim por uma sociedade que dita o sujeito universal, sujeito esse masculino, cisgênero, hétero e branco, e, dessa forma, todo molde da nossa sociedade enquanto realidade de sucesso é constituída pela universalização desse sujeito branco como o humano de referência.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o principal provedor de dados do país, fornecendo informações acerca de cor ou raça da população brasileira, com base na autodeclaração. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua 2022, 42,8% dos brasileiros se declararam como brancos, 45,3% como pardos e 10,6% como pretos (IBGE, 2022).

As pessoas brancas nascem em um contexto social cientes de suas redes e esquemas de privilégios, enquanto as pessoas negras, sequestradas de suas raízes, nascem com uma posição definida, pautada pela herança da escravização. Para Souza (1982, p. 19):

A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior. (SOUZA, 1982, p. 19)

Nesse sentido, atravessados pela leitura de Neuza Souza, as pessoas se tornam negras pelas suas dores, pois a ideia de pertencimento étnico-racial que lhes são apresentadas dialoga diretamente com essas dores – gerando, sistematicamente, uma crise identitária –, que são refletidas em diversas esferas, como, por exemplo, na escola, quando o reconhecimento nos livros didáticos se dá apenas pelas mazelas, atrelando sua imagem sempre ao lugar do subjugado.

A proposta da inserção do letramento racial desde a base da formação educacional dentro e fora do espaço escolar dará início aos processos de desconstrução de pensamentos, ações e aspectos escravocratas para passar a construir uma nova forma de relacionar, adjetivar e abrir espaços em nosso país. Esse processo não é trivial, e, sim, individualizado, mesmo o sujeito preto tendo suas dores cruzadas, cada dor é uma, assim como cada processo de cicatrização. Esse processo precisa ser do coletivo, através do histórico do povo negro, das conquistas, feitos e pioneirismo ancestral, literaturas e produções intelectuais, com a exposição de todo o contexto de descobertas.

É preciso dar novo sentido às práticas coletivas e identitárias, para que a branquitude se resolva com o que ela criou. Bento (2022, p. 10) diz:

“Não temos um problema negro no Brasil, temos um problema nas relações entre negros e brancos. É a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro, como tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor, na política, na cultura, na economia e que assegura privilégios para um dos grupos e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até a morte, para o outro.” (BENTO, 2022, p. 10)

Se o sujeito negro foi desumanizado enquanto povo, é enquanto povo que a sua história precisa ser contada e criada. O pertencimento da pessoa negra é um tema importante e complexo, que envolve questões de identidade, cultura, história e experiências individuais. A pessoa negra muitas vezes enfrenta desafios únicos na busca por um senso de pertencimento, especialmente em sociedades que historicamente marginalizaram e oprimiram esses povos. O pertencer envolve

reconhecer e valorizar a própria identidade racial e étnica, bem como buscar conexões com a comunidade negra.

Isso pode ser alcançado através da exploração da história e da cultura negra, do fortalecimento da autoestima e da conexão com outras pessoas negras. É um processo de abraçar a própria herança, encontrar espaços seguros e inclusivos e construir uma rede de apoio. É importante destacar que não é apenas uma questão individual, mas uma questão social. As sociedades devem trabalhar para criar ambientes inclusivos e equitativos, onde as pessoas negras se sintam valorizadas, respeitadas e tenham igualdade de oportunidades. Isso envolve combater o racismo sistêmico, promover a representatividade, valorizar a diversidade e reconhecer e exaltar as contribuições da comunidade negra. É fundamental que a pessoa negra possa se sentir parte integrante da sociedade, com suas identidades e experiências sendo respeitadas e valorizadas. O pertencimento é um aspecto crucial para alcançar a igualdade e a justiça social para todas as pessoas, independentemente de sua raça ou etnia.

O silenciamento dos povos negros

Em *Pedagogia da esperança*, Paulo Freire (2000) apresenta a ideia da esperança como ferramenta pedagógica de transmutação de comportamentos e convicções, trazendo o ensinamento de que a educação é ferramenta essencial para a libertação, construção de um pensamento crítico e autônomo. Essa concepção encontra ressonância nas reflexões de Grada Kilomba, autora de *Memórias da plantação*, em que revela memórias coloniais e a carência de se desmistificar a visão eurocêntrica da história do povo preto. Kilomba reafirma a relevância de levar luz às

histórias silenciadas para resgate da grandeza e potência da identidade dos povos pretos.

A máscara do silenciamento, normalmente vista na pintura da “escrava Anastácia” (“Castigo de Escravos” de Jacques Etienne Arago, século XIX), segundo Grada Kilomba, foi “um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos” (KILOMBA, 2019, p. 33). Dialogando com a autora, traçando relação entre a mudez imposta pela utilização da máscara, na antiguidade, e a temática abordada nesse artigo, que analisa a ausência de corpos negros ocupando espaços acadêmicos, considerando, que se essas vozes não estão produzindo conhecimento científico, então é possível constatar que o silenciamento segue como um projeto implementado e ativo, em exaltação à escravização. Entendendo que, por estar atrelada à linguagem e ao enunciado, a fala aqui admite um aspecto amplo, traduzindo as diversas formas de expressão, através das quais o indivíduo entende sua existência e ocupa seu lugar no mundo.

Como reflexo do silenciamento das pessoas negras, nos deparamos com a baixa representatividade, seja por estudantes nas cadeiras de universidades, seja por profissionais na carreira docente. Tal constatação pode ser verificada pela exposição das estatísticas relacionadas à educação, especificamente através dos dados de pessoas negras ocupando esses espaços. Entender que tais aspectos estão diretamente relacionados ao racismo é fundamental para mudança desse panorama. Kilomba nos provoca quando destaca a extrema necessidade de opressão e silenciamento, para que se mantenha uma sociedade onde imperam a estrutura de dominação e o controle de um grupo específico de pessoas sobre o outro. (KILOMBA, 2019).

Nesse sentido, é fundamental que haja percepção da realidade e que seja assumida a necessidade de combater o racismo, motivo pelo qual há definição sobre qual grupo de pessoas pertence ou não pertence a determinados espaços. É importante que reconheçamos o funcionamento da sociedade a fim de romper correntes que muitos dizem ser invisíveis ou até inexistentes, o que torna ainda mais árdua essa missão. Há quem acredite ou simplesmente reproduza que o cenário do qual estamos tratando existe apenas por falta de esforço ou estudo suficiente para gerar conquista. O tema do silenciamento e exclusão é proposto por Kilomba através de intimidação e reconhecimento automático da incompetência de pessoas negras na academia.

Através de tais comentários, intelectuais *negras/os*, são convidadas/os persistentemente a retornar a “seus lugares”, “fora” da academia, nas margens, onde seus corpos são vistos como “apropriados” e “em casa”. Tais comentários agressivos são performances frutíferas do poder, controle e intimidação que certamente logram sucesso em silenciar vozes oprimidas. Frutífero, de fato, porque me lembro de ter parado de escrever por mais de um mês. Eu me tornei temporariamente sem voz. (KILOMBA, 2019, p. 57)

A expressão corporal é um reflexo fundamental da construção de relações e da conscientização no combate ao preconceito em promover a igualdade de direitos e deveres.

A representatividade dos corpos negros no esporte é um termômetro da valorização e representatividade étnica. Como por exemplo os atletas de atletismo Aída dos Santos, Adhemar Silva, João do Pulo e Robson Caetano.

A educação de base do Brasil

Não raras são às vezes em que se alega que o racismo não existe, sugerindo que todos são “iguais” e, conseqüentemente, capazes de serem submetidos às mesmas oportunidades. Contudo, é esquecido que a igualdade ventilada é inverídica, visto que historicamente o povo negro fora excluído dos cenários relacionados à educação. Tal invisibilidade pode ser observada por meio do percentual de negros que não possuem as mesmas condições dos brancos, possibilidades e oportunidades, dentro do sistema educacional regido no Brasil.

Como forma de reparo histórico, foi elaborada e promulgada a Lei de Cotas, Lei nº 12.711/2012, que determinou que metade das vagas nos institutos e universidades federais fossem destinadas a estudantes de escolas públicas. Nesse percentual existe uma subdivisão, na qual 25% são reservadas a jovens com renda familiar igual ou inferior a um salário-mínimo e meio, e a outra metade destina-se aos demais alunos, com renda familiar superior. E, dentro de cada categoria, existe a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas de acordo com a proporção desse grupo na população estadual.

Todavia, mesmo com a referida lei, ainda existe o embarreiramento do povo preto, visto que grande parte necessita trabalhar para seu sustento, deixando de estudar, resultando em um alto índice de evasão escolar que interfere diretamente na conclusão e continuidade do caminho educacional. Mesmo os que conseguem ingressar na universidade, especialmente no âmbito da pós-graduação, encontram dificuldades em relação à permanência. Soma-se a esse contexto considerar que a discriminação racial, no que tange os espaços educacionais da educação básica até o mestrado, gera redução de alunos negros e oriundos de periferias.

Observa-se a partir da estatística apresentada que o número de alunos negros nas universidades cresceu após a implementação da Lei de Cotas, e, com esse crescimento, houve a expectativa do aumento de professores negros no corpo docente das universidades públicas. Entretanto, este movimento não ocorreu, ou seja, a docência nas universidades públicas brasileiras ainda é constituída majoritariamente por professores brancos. O Censo do Ensino Superior, produzido em 2019, pelo MEC, revela que, de quase 400.000 professores universitários, aproximadamente 67.000 se autodeclararam pretos ou pardos.

Em 9 de junho de 2014, a instituída Lei nº 12.990/2014 trouxe, em seu artigo 1º, a determinação da reserva de 20% das vagas a negros em concursos públicos, inclusive no corpo docente de universidades públicas.

Com o mesmo objetivo de reparação, essa lei poderia promover a equiparação que tanto se almeja desde a criação das ações afirmativas, entretanto, é possível perceber que as falhas existentes no sistema legislativo e político não colaboram para o avanço da população negra em espaços que também lhes são de direito. Esse também é um reflexo de como o racismo tem se perpetuado e atingido os negros, aquilombados ou não, em diversas esferas. Não encontrar pessoas negras em programas de pesquisas, tanto no papel de alunos como no papel de professores, alimenta a ideia de que essas pessoas não pertencem a esses espaços.

Para se mudar um conceito e principalmente inserir um certo pensamento em uma sociedade, o melhor caminho para romper as amarras é através da educação. Traçamos aqui um paralelo com a implementação da Lei nº 10.639/2003, que, neste ano de 2023, completa 20 anos, modificando a LDB 9.394/96, que, em seu artigo 26-A, §1º:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e cultura Afro-Brasileira.

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Esta lei, como uma das importantes conquistas do movimento negro, visa acrescentar ao currículo escolar a história e cultura afro-brasileira, que devem ser trabalhadas de forma transversal contribuindo para uma educação antirracista.

Considerações finais

Concluimos que ser negro na contemporaneidade brasileira é para além da existência, é um ato de resistência! A criação de redes e pontes para construção de um futuro justo e igualitário se faz necessária para manutenção e perpetuação do povo negro em locais de supremacia branca, para que ocorra a tão sonhada equidade nas relações pessoais entre negros e brancos, diminuindo gradativamente as entranhas seculares incrustadas na sociedade de dominação de um grupo sobre o outro, enfraquecendo o sistema e as estruturas conservadoras da branquitude.

A linguagem é uma forma poderosa de expressão de ideias e de comunicação de mensagem. Ela possui influência na forma como percebemos o mundo e as nossas relações com nosso meio. Desta forma, entendemos que, utilizando a linguagem como ferramenta de poder no

combate às narrativas discriminatórias e mitos eurocêtricos contados sobre os povos negros, ela se torna uma importante aliada na luta contra o racismo. É fundamental que se reconheça que a luta antirracista é um dever de toda a sociedade, e não somente dos que sofrem discriminação. Faz-se necessário para o fortalecimento da estrutura de poder do povo preto a criação e/ou a manutenção de espaços acolhedores.

A visibilidade para o tema em suas mais diversas formas de linguagem nas relações étnico-raciais se dá pelas trajetórias de pessoas negras nas áreas das artes, educação, música, economia, esporte, direito e qualquer outra existente em um país multicultural, diverso e plural como o Brasil.

Na busca por uma sociedade mais justa e equânime, esse artigo traz à tona a conscientização da importância de criação de mais espaços para fortalecimento do diálogo entre os diversos atores da sociedade. Diante disso, entende-se que tal movimento resgata a valorização das experiências de vida, tradições, histórias e conquistas, essenciais para a construção de uma carreira acadêmica.

O saber é inesgotável e não se fecha, é um ciclo sem fim que se dinamiza enquanto caminha em diferentes épocas, situações e realidades, que, ao nos ser apresentado, nos encanta e se dispõe como ferramenta em nossas vidas. Foi isso que nos trouxe até aqui, nos potencializou, nos chamou para conjugar o verbo esperar, nesta ciranda dos saberes da vida.

Referências

ALBUQUERQUE, F. *Cartas a um homem negro que amei*. Rio de Janeiro: Malê, 2022.

BENTO, C. *Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, M. A. S.; CARONE, I. (Orgs). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 14 de julho de 2023.

_____. *Lei nº 12.990*, de junho de 2014. Institui a reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos no âmbito da administração pública federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato20112014/2014/Lei/L12990.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

_____. *Lei nº 12.711*, de 29 de Agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 31 jul. 2023.

CHARÃO, C. *Condições e oportunidades do povo preto na educação* – Disponível em: https://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&id=711. Acesso em 04 jul. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança* – Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

GUIMARÃES, N. "Da tradição gramatical à perspectiva dialógica: a linguagem como centro da prática educativa". In: Colello, S.M.G. *Textos em contextos*. São Paulo: Summus Editorial, 2011.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2022*. Disponível em: <https://educa>.

ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html. Acesso em: 14 jul. 2023.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação*: Episódios de racismo cotidiano. OLIVEIRA, Jess. (Trad.). 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

SOUZA, N. *Tornar-se negro*: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

SIMAS, L. A., RUFINO, L. *Encantamento*: sobre política de vida. Brasil: Mórula Editorial, 2020.

WESTIN, R. *Negro continuará sendo oprimido enquanto o Brasil não se assumir racista, dizem especialistas*. Agência Senado, 2020. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/06/negro-continuara-sendo-oprimido-enquanto-o-brasil-nao-se-assumir-racista-dizem-especialistas>>. Acesso em: 16 jul. 2023.





Consciências: o filme – uma exploração da fronteira entre documentário e ficção na era da decolonialidade

Macário

Introdução

Consciências: o filme é mais do que uma produção cinematográfica; é uma exploração profunda da interseção entre documentário e ficção, uma busca apaixonada pela verdade nas narrativas humanas. Neste artigo, mergulharemos nas entranhas deste projeto, analisando não apenas sua narrativa e equipe de produção, mas também os conceitos que o impulsionam – cinema direto, cinema verdade e, acima de tudo, a decolonialidade.

Na confluência entre as formas artísticas de documentário e ficção, *Consciências: o filme* emerge como uma expressão singular do poder do cinema em revelar verdades profundas e nuanceadas da experiência humana. Neste ensaio, navegaremos pelas complexidades deste projeto cinematográfico, indo além das superfícies narrativas para desvelar as camadas mais profundas de significado. Ao fazê-lo, nos voltaremos para os pilares fundamentais que sustentam esta obra: cinema direto, cinema verdade e, acima de tudo, a decolonialidade.



A exploração da decolonialidade neste contexto ganha relevância inegável. Em um mundo que ainda carrega as cicatrizes da colonialidade, questionar e desconstruir as estruturas de poder que perpetuam desigualdades é um ato de resistência. O cinema, como uma das formas de narrativa mais poderosas, desempenha um papel crucial na exposição de realidades muitas vezes esquecidas. Através de *Consciências: o filme*, almejo não apenas desafiar as normas tradicionais do cinema, mas também dismantlar narrativas tóxicas e inculcadas pela colonialidade.

Este ensaio será um mergulho profundo nas entranhas deste filme inovador, incorporando uma gama de vozes críticas. À medida que exploramos a fusão única de documentário e ficção que este projeto adota, iremos também traçar paralelos com os princípios fundamentais do cinema direto e cinema verdade, bem como destacar a forma como esses elementos convergem para criar uma narrativa que transcende as fronteiras tradicionais da cinematografia.

Do documentário à ficção: uma técnica singular

Consciências: o filme é uma jornada em que as fronteiras entre documentário e ficção se tornam turvas e porosas. O filme se baseia fortemente em depoimentos reais, fornecidos pelos próprios protagonistas, jovens negros que enfrentam desafios ao buscar a educação superior. A técnica de criar um docuficção, em que os entrevistados se transformam em atores em suas próprias histórias, adiciona uma camada de autenticidade e complexidade à narrativa.

Através dessa abordagem, sou capaz de brincar com as fronteiras da realidade e da representação, levando o público a uma jornada emocionalmente rica. Esta técnica desafia a ideia tradicional de

documentário, empurrando os limites do gênero e convidando o espectador a questionar a natureza da verdade e da representação no cinema.

Cinema Direto e Cinema Verdade: raízes da abordagem cinematográfica

O cinema direto e o cinema verdade, conceitos que moldaram a maneira como percebemos a representação cinematográfica da realidade, são fundamentais para a compreensão da abordagem deste filme. As raízes desses conceitos remontam a teóricos e cineastas visionários, cujas obras serviram como faróis na noite escura da narrativa cinematográfica.

Dziga Vertov, com seu *Kino-Pravda*, e Jean Rouch, que cunhou o termo *cinéma vérité*, desempenharam papéis cruciais na formulação das ideias por trás do cinema direto e do cinema verdade. Vertov, um construtivista russo, via a câmera como uma extensão do olho humano, capaz de capturar a realidade de forma mais crua do que o próprio olho humano. Suas ideias futuristas inspiraram uma geração de cineastas, incluindo aqueles que se aventuraram no cinema direto.

No entanto, os debates teóricos sobre a verdade no cinema começaram a revelar diferenças sutis entre essas abordagens. Enquanto o cinema direto busca capturar a realidade de forma quase mecânica, o cinema verdade admite uma certa subjetividade como forma de expressão. Essa distinção desencadeou um diálogo complexo sobre a verdade no cinema, um diálogo que ressoa de forma significativa em *Consciências: o filme*.

A decolonialidade como força motriz

Em uma era em que as estruturas coloniais continuam a moldar nossas vidas, a decolonialidade emerge como o coração pulsante

de *Consciências: o filme*. A decolonialidade é mais do que uma teoria acadêmica; é um chamado à ação, um lembrete constante de que a luta contra a opressão não é apenas uma batalha histórica, mas uma batalha diária.

No contexto deste filme, a decolonialidade surge como uma lente crítica pela qual exploramos as histórias dos protagonistas. É uma ferramenta que nos permite desafiar as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade educacional, racial e de gênero. É um convite para questionar as narrativas convencionais que moldam nossa compreensão do mundo.

Através das jornadas emocionais e desafiadoras dos personagens, *Consciências: o filme* nos lembra que a decolonialidade não é uma abstração teórica, mas uma força tangível que molda as vidas das pessoas. É uma busca pela justiça, pela igualdade e pela dignidade, e este filme é uma parte importante dessa busca.

A equipe por trás das câmeras

Para trazer essa visão complexa à vida, contei com uma equipe talentosa e dedicada.

Luis Gomes, diretor de fotografia, acompanhou o diretor em trabalhos anteriores, estabelecendo uma conexão única que se traduz em imagens visualmente impactantes. Junto com seu assistente e primo, Kauã, foram peças-chave na captura da estética única do filme.

Jon, nosso iluminador, desempenhou um papel fundamental na criação das atmosferas que dão vida às cenas enquanto Maria Luiza, uma jovem talentosa iniciando sua carreira no audiovisual, trouxe uma energia fresca e criativa ao projeto, como segunda assistente de direção.

Pablo, assistente de Jon, trabalhou incansavelmente para garantir que cada cena fosse iluminada com maestria, enquanto Barbosa, nosso mestre do som, capturou não apenas diálogos, mas também a atmosfera sonora que torna cada cena viva.

Jefferson Fernando, primeiro assistente de direção, trouxe uma perspectiva única, combinando seu conhecimento em direito e justiça social com sua paixão pelo cinema.

Vilma Macário, responsável pela equipe de *catering* trouxe seu talento para a frente das câmeras, atuando como mãe do diretor e trazendo uma autenticidade extra às cenas familiares.

Narrativa e sinopse de *Consciências: o filme*

No cerne de *Consciências: o filme* reside uma narrativa profundamente envolvente, que se desenrola em torno de dois protagonistas extraordinários: um jovem negro e uma jovem negra trans. Ambos nutrem um desejo fervoroso de acessar a educação de pós-graduação, um sonho que, à primeira vista, parece simples, mas que, na realidade, é permeado por camadas complexas e muitas vezes dolorosas. Suas trajetórias de vida entrelaçadas se tornam um veículo para explorar temas universais de resiliência, identidade e as profundas adversidades sociais e sistêmicas que moldam suas jornadas.

A narrativa do filme nos apresenta a crua realidade enfrentada por esses personagens. Os desafios que encontram em sua busca por conhecimento não são apenas obstáculos externos, mas também batalhas internas contra a dúvida, a discriminação e a opressão. Suas histórias se desdobram com uma autenticidade que ecoa através da tela, nos lembrando da complexidade e da riqueza das experiências humanas.

O filme nos convida a adentrar em suas vidas, a compartilhar suas alegrias e tristezas, suas vitórias e derrotas. À medida que testemunhamos suas jornadas, somos desafiados a questionar nossos próprios valores e preconceitos. *Consciências: o filme* serve como um espelho que reflete as injustiças e desigualdades que permeiam nosso mundo, questionando-nos sobre nossa própria responsabilidade na construção de um futuro mais justo.

Esta é uma narrativa que transcende os limites do cinema tradicional; é um mergulho profundo nas vidas de pessoas reais, cujas experiências ressoam com a luta coletiva por igualdade e justiça. O filme nos lembra que a verdadeira educação vai além das paredes da sala de aula, é um ato de resistência e empoderamento que desafia as normas estabelecidas.

Ao seguir os passos desses personagens, *Consciências: o filme* nos encoraja a enxergar além das narrativas superficiais e abraçar a complexidade das vidas humanas. Ele nos desafia a reconhecer a força interior que impulsiona esses indivíduos a superarem obstáculos aparentemente intransponíveis. É uma obra que nos lembra que a verdade reside nas histórias de indivíduos reais e que é nosso dever como espectadores reconhecer e valorizar essas verdades. Este filme é uma ode à resiliência, uma celebração da busca pelo conhecimento e um apelo à solidariedade e empatia em nosso mundo em constante mudança. Em última análise, *Consciências: o filme* nos desafia a sermos agentes de mudança, a contribuir para a construção de um futuro mais inclusivo e igualitário, em que todos tenham a oportunidade de perseguir seus sonhos educacionais.

O papel fundamental do Sesc e Patricia Dias

Não podemos concluir esta exploração do filme sem reconhecer a importância crucial que o Sesc, sob a liderança de Patricia Dias

nas aulas, desempenhou na jornada que inspirou a produção de *Consciências: o filme*. O Sesc, com suas localidades em Madureira, São João de Meriti, Nova Iguaçu e Caxias, tem sido um farol na promoção da educação e cultura em nossa sociedade. É uma instituição que abraça fervorosamente o princípio fundamental de criar oportunidades para todos, independentemente de suas origens ou circunstâncias.

Patricia Dias, uma mentora e educadora dedicada, é a mente visionária por trás do curso preparatório que serviu de base e inspiração para esta produção cinematográfica. Seu compromisso incansável com a educação e empoderamento é verdadeiramente admirável. Seu curso preparatório é muito mais do que uma simples etapa na jornada educacional; é uma fonte de inspiração para todos aqueles que, como os protagonistas do filme, almejam superar barreiras e alcançar seus sonhos acadêmicos. Patricia personifica os ideais que o Sesc promove, e sua paixão pela educação tem sido uma força motriz para a mudança positiva na vida de muitos.

Adriano Rocha, uma das cabeças pensantes por trás do projeto “Consciências”, merece um agradecimento especial. Como membro da equipe do Sesc, Adriano Rocha tem sido um defensor incansável de um Brasil mais antirracista. Sua jornada acadêmica reflete seu compromisso com a causa e sua dedicação em promover a igualdade racial e a justiça social. Adriano Rocha é um exemplo inspirador de como a educação pode ser uma poderosa ferramenta de transformação, e é um privilégio tê-lo como parte integrante deste projeto.

Consciências: o filme não apenas retrata histórias de superação, mas também é um tributo às instituições e indivíduos que tornam essas histórias possíveis. O Sesc, Patricia Dias e Adriano Rocha representam

pilares fundamentais na construção de um futuro mais inclusivo e igualitário. Esse filme é uma homenagem a seus esforços e uma celebração do potencial humano quando as oportunidades são oferecidas a todos.

Conclusão: o convite à jornada da transformação

Consciências: o filme é mais do que um simples trabalho cinematográfico; é uma experiência que transcende as limitações tradicionais do cinema. É uma exploração corajosa e apaixonada da fronteira tênue entre o documentário e a ficção, uma celebração da autenticidade nas narrativas humanas e, acima de tudo, um chamado à ação para abraçar a decolonialidade.

Essa obra não apenas nos leva a refletir sobre as complexidades da educação, identidade e justiça social, mas nos convida a questionar nossa própria compreensão desses temas. Através das vidas entrelaçadas dos protagonistas, somos confrontados com a realidade das adversidades sociais e sistêmicas que muitos enfrentam em sua busca por igualdade educacional. *Consciências: o filme* nos desafia a olhar além das narrativas superficiais e a reconhecer a profundidade das experiências humanas.

A decolonialidade, como princípio central deste filme, é um lembrete constante de que a luta contra a opressão é uma jornada contínua e que a busca pela justiça, igualdade e dignidade é um dever de todos nós. Através dessa lente crítica, o filme nos instiga a desafiar as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade em nossa sociedade.

Ao assistir *Consciências: o filme*, somos convidados a participar de uma jornada emocionalmente rica e transformadora. É um lembrete de que a verdade reside nas histórias de indivíduos reais e que, como espectadores, é nosso dever reconhecer e valorizar essas verdades.

Em última análise, esta obra é um tributo não apenas aos protagonistas que compartilham suas histórias, mas também às instituições e indivíduos, como o Sesc e Patricia Dias, que tornam essas histórias possíveis. É uma celebração do potencial humano quando as oportunidades são oferecidas a todos, independentemente de sua origem ou circunstâncias.

Consciências: o filme nos lembra que o cinema pode ser uma poderosa ferramenta de mudança, capaz de inspirar, desafiar e transformar. Convido todos a se juntarem a esta jornada, pois, no final das contas, é uma jornada em direção a um mundo mais justo, igualitário e consciente.



A solidão da mulher negra e o programa Saia Justa

Glenda Cristina Valim de Melo¹

Abrindo os caminhos

Durante a pandemia da covid-19, vimos circular nas mídias sociais vários depoimentos sobre a solidão da mulher negra. A discussão movimentou os espaços on-line, inclusive quando uma das participantes negras do programa Big Brother Brasil, da Rede Globo, tratou da temática, por ter sentido essa solidão na casa. Tal debate circulou em postagens no Twitter, Instagram, Facebook e Whatsapp e redes sociais variadas.

Sendo assim, neste artigo, pretendo abordar a solidão da mulher negra, considerando que ela é também um discurso que reforça o racismo contra as mulheres negras. Para tal, este artigo se organiza em três partes: primeiro, apresento uma perspectiva teórica sobre a solidão da mulher negra; após, mostro a interseccionalidade entre solidão, processo de escravização e colonização; a seguir, ilustro a solidão com uma

1 Agradeço ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pelos auxílios [302674/2019-5/202.772/2019], que possibilitaram a pesquisa relatada neste artigo.



breve análise de um trecho sobre o tema veiculado no programa Saia Justa, da GNT, publicado no Youtube; e, por fim, apresento algumas considerações não finais.

A solidão da mulher negra

Segundo o dicionário Aurélio On-line, o termo solidão significa “estado de quem está só, retirado do mundo ou de quem se sente desta forma mesmo estando rodeado por outras pessoas; isolamento: os encantos e as tristezas da solidão. Lugar despovoado e não frequentado pelas pessoas; ermo, retiro: retirar-se na solidão. Natureza ou característica desses lugares ermos: solidão dos mosteiros. Isolamento moral. Interiorização: a solidão do espírito”². Como é possível perceber, a palavra está ligada ao isolamento.

De acordo com Giddens (1996), a solidão é um tema da modernidade. Se nos voltarmos à filosofia clássica, de acordo com Pacheco (2013), a solidão estaria ligada aos filósofos e poetas que se isolavam em busca de uma compreensão a respeito do mundo, do estar e do ser neste mundo. Pacheco (2013) apresenta uma retrospectiva do conceito de solidão que passa por Foucault (1976) ao estudar sexualidade, em que aponta para o isolamento nas prisões, e também por Sennett (1988), que estuda a mesma temática nos séculos XVIII e XIX e propõe tipos de solidão: a solidão do exílio, a imposta pelo exílio; a solidão do sonhador, aquela de quem se rebela contra o *status quo*, o poder, e, por fim, a última seria a solidão de estar e sentir-se só.

Ainda quanto ao conceito de solidão, Paiva (2020, p. 65), embasada em várias/os autoras/es, diz que, no campo da psicologia, não há um

2 Para mais informações, acesse: Solidão - Dicio, Dicionário Online de Português <<https://www.dicio.com.br/solidao/>>.

conceito uno para solidão, há variadas possibilidades, como “solidão culturalmente determinada, estar sozinho por autoimposição, solidão compulsória, sendo todos de entendimento que fundamentam o conceito de solidão”. Conceituar a solidão é complexo, pois, como diz Pacheco (2013), não haveria uma conceituação una e única de solidão; ousamos dizer que ela depende também da construção histórica, social, discursiva e performativa de sociedade, das relações e interações entre pessoas e das emoções. Conforme propõe Paiva (2020, p. 69),

no campo do senso comum atrelam-se a solidão da mulher negra em relação a união conjugal. No entanto, a solidão da mulher negra passa por muitos outros caminhos que não são só afetivos, mas também culturais, sociais, políticos, entre outros.

Pensando na questão filosófica trazida por Searle de que a sociedade se funda, se estrutura em atos de fala como pontua Ferrari (2008), posso dizer que a solidão da mulher negra se estrutura, ainda, na linguagem, compreendida aqui como performativa. Ela também é encenada na linguagem em campos diversos, como trabalho, representatividade, amizades, saúde, educação etc. De outro modo, quando fazemos uso da linguagem, a depender do tópico interacional, podemos colocar em ação práticas discursivas e performativas de solidão.

Conforme Souza (2008), a solidão da mulher negra é antiga, “sua trajetória, a partir da ruptura diaspórica africana até a contemporaneidade, foi permeada pela solidão” (p. 39); em outras palavras, a solidão da mulher negra tem início no processo de escravização. Para além disso, não podemos esquecer que as lutas feministas não são as mesmas para

todas as mulheres, como assinala hooks (1995). As pautas do feminismo clássico convergem em alguns aspectos com as das mulheres negras; contudo, o racismo é desconsiderado pelas feministas brancas, e isso traz mudanças para as lutas daquelas mulheres.

Desta forma, ao refletir sobre a solidão da mulher negra em contexto brasileiro, pode-se problematizar que ela esteja relacionada à escravização, colonização e ao racismo, pois essa mulher em diáspora é construída na e pela linguagem por ideologias distintas, incluindo as de raça, gênero, trabalho, afeto, sexualidade etc. Essa mulher chega ao Brasil já construída como uma mulher escravizada. Para além disso, ela é brutalmente retirada à força de seu núcleo familiar, obrigada a cruzar o oceano como mercadoria em um navio negreiro, passar de humana para desumana, ou seja, tornar-se objeto, mercadoria e *com-modities* e chegar às américas como tal. Tudo isto rodeada de pessoas que estão nas mesmas condições e que, por vezes, nem a mesma língua falavam. A solidão é anterior ao navio negreiro, ela se inicia na captura da população africana negra em continente africano, que experimenta a ausência de amor.

Nossas dificuldades coletivas com a arte e o ato de amar começaram a partir do contexto escravocrata. Isso não deveria nos surpreender, já que nossos ancestrais testemunharam seus filhos sendo vendidos; seus amantes, companheiros, amigos apanhando sem razão. Pessoas que viveram em extrema pobreza e foram obrigadas a se separar de suas famílias e comunidades, não poderiam ter saído desse contexto entendendo essa coisa que a gente chama de amor. Elas sabiam, por experiência própria, que na condição de escravas seria difícil experimentar ou manter uma relação de amor (HOOKS, 2000, p. 2).

Essa mulher negra escravizada, ao chegar ao país e passar pelo período de “engorda”, era vendida para senhores de engenho, supervisionada, vigiada e punida por capatazes que tinham autorização para ferir seu corpo e tirar-lhe a vida, mesmo por pequenos deslizes. Tudo isso perpassa uma solidão que ultrapassa a vida conjugal e afetiva, sendo também subjetiva e colonial para tais mulheres. A solidão da mulher negra não é uma escolha simples. Ela não opta por ficar sozinha, na sociedade, na cultura, na história, ao longo do processo de escravização e do racismo³, ela vai sendo construída para a solidão, a ausência de afeto, emoções. Com base em Pacheco (2013) e Souza (2008), torna-se possível dizer que a formação da sociedade brasileira também no pós-abolição, com políticas públicas de incentivo à miscigenação, reforça a solidão dessa mulher, incluindo a afetivo-sexual, já que há todo um discurso que constrói a mulher negra para a vida não afetiva. A solidão é imputada para uma parcela de mulheres negras, a depender das interseccionalidades que são articuladas à solidão.

A interseccionalidade entre solidão, processo de escravização e racismo

Pensando sobre a intersecção solidão, escravização e colonização, de acordo com Giacomini (1988), não haveria vida privada ou familiar para a mulher negra escravizada, pela sua condição de desumana e de *commodity*. Assim, a noção de família não lhe caberia pelas mesmas condições, ou seja, era escrava. Para a autora, a documentação da época sinalizava que a família neste contexto estaria relacionada à relação da mulher escravizada e seus filhos, desconsiderando aqui a presença de

3 Ver Gomes (2012) para definição de racismo.

um parceiro na vida dessas mulheres, focando-nos nas relações cisheteronormativas; aqui, a paternidade é inexistente:

A negação dos escravos enquanto seres humanos implicou necessariamente na negação de sua subjetividade, que foi violada, negada, ignorada, principalmente nas relações entre eles: mãe escrava-filhos, pai escravos-filhos e homem-mulher escravos (GIACOMINI, 1988, p. 37).

Quando em relação afetivo-sexual com um homem negro escravizado, não havia garantias de que este relacionamento seria respeitado pelos senhores de engenho, já que ambos poderiam ser recomercializados a qualquer momento. Por outro lado, esse homem negro escravizado não tinha como proteger sua parceira afetiva, prover-lhe em todos os sentidos, já que ele não tinha o mesmo *status* do homem branco da época, como relata Giacomini (1988).

Para Carneiro (1995), a história das mulheres negras é distinta da história de outras mulheres; ela também é marcada pela ausência de perda pelo homem negro, pois a “relação convencional de dominação e subordinação social da mulher tem como complementariedade a eleição do homem como provedor, temos o homem negro castrado de tal poder enquanto escravo e posteriormente alijado do processo de industrialização nascente” (p. 43). Acrescenta-se a isso o fato de esses homens negros serem obrigados a contribuir para o processo de (re) produção de futuras crianças escravizadas, não tendo as mulheres negras como companheiras pelas condições da época.

Para além de tudo, a mulher escravizada realizava tantos serviços domésticos, cuidava das/os sinhazinhas/os, trabalhava na lavoura (*plantation*), e muitas sofriam abusos sexuais de seus senhores e/ou

eram obrigadas a iniciar sexualmente os sinhozinhos, isso ao longo dos séculos de processo de escravização no Brasil. Embasada em Carneiro (2003), Gonzalez (1984) e hooks (2015), posso dizer que, desde a colonização, há uma construção de hipersexualização das mulheres negras que perpassa séculos e as constrói e marca em situações diversas. Esses discursos de hipersexualização, desumanização e objetificação circulam no século XX, por exemplo, com as “mulatas do Sargenteli”, cujos corpos eram expostos em shows pelo Brasil e pelo mundo.

Neste sentido, articulada a Souza (2008), Pacheco (2013) e Paiva (2020), parto da premissa de que há também uma solidão construída pelas ideologias raciais de desumanização de mulheres negras, homens negros e o próprio processo de escravização e de colonização. Esse conjunto de discursos aponta para ideologias de uma solidão colonial. De outro modo, a colonização branca e europeia constrói, pela desumanização, a hipersexualização, objetificação e racismo das pessoas negras, uma solidão para esta população que transpassa a questão afetivo-sexual e teria seu início no momento em que as mulheres e os homens escravizados/os são comercializados/os em países africanos.

A solidão passa por todo o processo de escravização em que as relações das mulheres escravas estabelecidas com parceiros, filhos e com outras escravas ou escravos são frágeis e instáveis, visto que, como mercadorias, o risco de serem vendidas era grande. Desta forma, a solidão da população negra escravizada passa a ser configurada como um efeito dos discursos, das ideologias raciais e de colonização da época, pelas características do mercado daquele momento histórico e pelo racismo. Essa solidão deixa marcas ancestrais nas vidas da população negra, especificamente, aqui, das mulheres. Para se curar

em linguagem, torna-se relevante abordá-la para transformá-la em potência e resistência.

Com base nos pressupostos do feminismo negro, a solidão da mulher negra é uma pauta para esse movimento, que se centra na luta por direitos dessas mulheres. Pacheco (2013, p. 37), ao estudar a solidão das mulheres baianas, diz que

ao contrário, como se pensa estudar a solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia, não é uma ameaça as lutas feministas, e sim, uma real libertação dos feminismos e suas reformulações teóricas produzidas em contextos diversos. “Estar só” depende de como estas relações sociais são processadas em contextos culturais específicos e de como esses fatores são sentidos e percebidos pelos indivíduos que os vivenciam.

Assim, a solidão é fluída e dependerá de gênero, raça, classe social, nível de escolaridade, região geográfica e cultura, além do momento sócio-histórico em que nos encontramos, dentre outros. Vale dizer que, com base em Pacheco (2013), ao tratarmos da solidão das mulheres aqui em debate, é mobilizada uma desconstrução de estruturas como a brasilidade, que tem sua construção na miscigenação e no corpo da mulher negra relevante nesse processo, já que é por seu útero que a mistura racial ocorria. De acordo com hooks (1995), tanto na e no pós-escravização, as mulheres negras eram construídas apenas como corpos, ou seja, sem mentes ou intelecto. Elas eram constantemente violentadas pelos senhores de engenho, e, para justificar estas brutalidades e a exploração desses homens, a cultura branca produziu o discurso de que as mulheres negras eram hipersexualizadas e dotadas de um erotismo primitivo e descontrolado.

Com base em Rios e Lima (2020), o mito da democracia racial, a construção do Estado-Nação, a higienização e a eugenia são atos de fala performativos e, também, políticas públicas que posicionam a mulher negra como aquela para o trabalho, para o sexo, mas não merecedora de afeto, de amor. É sabido que, por uma questão de sobrevivência, escravas e escravos aprendiam a camuflar, esconder e reprimir suas emoções (HOOKS, 2010). Reaprendê-las ou letrar-se nelas é uma ação cotidiana e dura para quem, de ancestral a ancestral, aprendeu a não fazê-lo e achar-se como não merecedora de afeto.

Refletindo sobre o Brasil do século XX, nos discursos e textos semióticos que circulavam sobre a brasilidade, a cordialidade do povo brasileiro, a mistura de raça e a consequente ausência do racismo, juntamente às políticas públicas da época, posicionavam-se as mulheres negras como quase que “predestinadas à solidão”. Partindo de uma perspectiva de desconstrução de tais discursos, considero relevante sinalizar discursos que contestem sentidos que posicionem as mulheres negras como aquelas, historicamente, construídas para a solidão, seja ela em que aspecto for. Neste sentido, Pacheco (2013, p. 28) afirma que “falar de afetividade, de escolhas, de solidão é colocar em xeque (desmontar) os sistemas de preferências que prescindem a ideia de brasilidade, posto que as mulheres negras aparecem como corpos sexuados e racializados, não afetivos, na construção da Nação”.

A solidão da mulher negra no programa *Saia Justa*, da GNT

Nesta seção, apresento uma breve análise de um texto semiótico oriundo de um programa de televisão que teve recortes publicizados no Youtube. Contudo, vale contextualizar como a análise

ocorre e os dados foram gerados. Considerando a perspectiva metodológica de rastreamento de textos embasada nos estudos de Blommaert, 2010; Fabrício, 2014; Melo, 2019, nesse rastreamento, foi selecionado um texto de opinião sobre a solidão da mulher negra. Tal texto foi escolhido por trazer a opinião da cantora, apresentadora, compositora e atriz negra nortista Gaby Amarantos sobre a solidão da mulher negra.

A análise se centra em texto em formato de vídeo que foi veiculado no dia 01 de junho de 2018, no Youtube do programa Saia Justa do canal GNT⁴, especificamente na seção “Tema da Semana”. O debate abordou a solidão das mulheres negras. Este trecho do vídeo, no Youtube, foi visualizado 104.225 vezes, obteve 6.700 curtidas e 933 comentários. Os dados foram reaccessados em 02 de maio de 2022, às 13h20. O material de análise compreendido em três dimensões (ROSE, 2000) foi dividido em 3 cenas distintas. Na Figura 1, o tema a ser discutido aparece centralizado na tela, e ao fundo observa-se a apresentadora/mediadora do programa, uma mulher branca.

Já no Quadro 1, há cinco mulheres sentadas em um semicírculo, quatro mulheres brancas e uma mulher negra. A apresentadora negra, Gaby Amarantos, cantora, atriz e empresária, é convocada a abordar o tema. Ela está vestida com turbante (rosa) e vestido com estampas animais que apontam para uma ancestralidade negra, feminina e africana. A apresentadora, mulher negra, está enquadrada de forma a ficar no centro da conversa sobre a solidão que lhe atravessa:

4 O programa, veiculado em TV Paga, aborda temáticas diversas, tais como: problemas sociais, relacionamentos, maternidade, racismo e homofobia, dentre outros. Estes temas são discutidos pelas apresentadoras, uma delas negra, e convidadas(os).



Figura 1: Programa GNT – Saia Justa⁵

Dimensão Visual	Dimensão Verbal	Dimensão Sonora
	<i>É que... a gente cansa de ter de explicar o óbvio (Gaby Amarantos, 2018).</i>	Som ambiente.

Quadro 1: Cena 01 – Imagem do Cenário do Programa e Participantes

O cenário é todo *clean*, com o nome do programa centralizado, apontando para a situação delicada em que se encontra a Gaby Amarantos ao tratar da temática solidão da mulher negra. Observa-se, ainda, que ela é a única mulher negra presente no local e que, quando convocada a falar, ela está sozinha para debater o tema. Tais

5 Mais informações no link; A solidão das mulheres negras | Saia Justa | Tema da Semana - YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=9NZPgVzrOTU&t=21s>>

aspectos apontam para a solidão da própria apresentadora no momento de abordar algo que lhe atravessa. Em outras palavras, a solidão da mulher negra comparece ali, no programa. Além disso, a apresentadora mostra o seu cansaço em tratar da temática. A existência da solidão e os efeitos nos corpos das mulheres negras podem ser observados, também, na fala de Gaby Amarantos. A expressão “*É que... a gente cansa de ter de explicar o óbvio*” aponta para a dor que se manifesta no cansaço de retomar a temática. Tais aspectos apontam para um não ouvir e compreender a nuance da solidão quando ela se refere à mulher negra.

Esse mesmo cansaço pode ser observado na cena seguinte (Quadro 2). As lágrimas, a voz embargada, o choro ao longo do trecho, o olhar direcionado para o chão e a expressão de dor estampada no rosto da apresentadora apontam para o sofrimento, as feridas abertas e não cicatrizadas que afetam também o corpo, trazidas pela solidão da mulher negra ao rememorar tal assunto.

Dimensão Visual	Dimensão Verbal	Dimensão Sonora
	Mas eu tô cansada de ver a gente entendendo que é importante a gente discutir este assunto, mas acho que o mais importante é a gente entender, sinalizar que existe esta questão e que a gente precisa combater esta questão. Então, é: não dá mais. (Gaby Amarantos, 2020).	Som de choro.

Quadro 2: Cena 2 – Tratando do tema a solidão da mulher negra

O cansaço que afeta o corpo comparece novamente no Quadro 3. Ele aponta para um não ouvir e não compreender a nuance da solidão quando ela se refere à mulher negra. Melo (2019), em pesquisa sobre a performatividade de raça, discute esse cansaço apontado pelas participantes da pesquisa, indicando que pode ser recorrente a falta de escuta e de compreensão das temáticas específicas das mulheres negras.

Dimensão Visual	Dimensão Verbal	Dimensão Sonora
	Os homens, tanto, de modo geral, negros ou brancos, eles cresceram vendo as mulheres que antes eram as mucamas e as escravas virarem as suas empregadas domésticas, as suas cozinheiras, as suas babás (Gaby Amarantos, 2021).	Som ambiente e de choro.

Quadro 3: Cena 3 – Tratando do tema a solidão da mulher negra

No trecho da Cena 3, como apontam hooks (1995, 2000, 2015), Gonzalez (1979, 1984), Giacominni (1988) e várias outras estudiosas, as mulheres negras foram construídas ao longo de séculos como aquelas não merecedoras de amor. Como ressaltam Gonzalez (2020, p. 60) e Carneiro (2003), a hipersexualização dessa mulher é de longa data; retratam, por exemplo, as memórias em que as mulheres negras escravizadas iniciavam sexualmente os filhos dos senhores de engenho ou ainda quando empregadas domésticas jovens e negras eram contratadas para trabalharem nas “casas de família”, mas com o objetivo de iniciar sexualmente os filhos dos patrões, como destaca Gonzalez (2020).

Algumas considerações finais

Os efeitos de tais discursos podem ser observados nas palavras de hooks (2015, p. 2) ao tratar do contexto americano, mas que podem ser úteis para tratar também da realidade brasileira: “muitas mulheres negras sentem que em suas vidas existe pouco ou nenhum amor. Essa é uma de nossas verdades privadas que raramente é discutida em público. Essa realidade é tão dolorosa que as mulheres negras raramente falam abertamente sobre isso”. Afinal, emergem dessas conversas memórias de dor, muitas vezes não cicatrizadas.

Talvez não falemos muito sobre a solidão porque emergem dessas conversas memórias de dor, rejeição, preterimento e tantas outras muitas vezes não cicatrizadas. Contudo, tratar de nossas dores pode ser a chave para rejeitarmos a solidão que nos é imposta por um sistema racista. O caminho pode ser pela linguagem. Sabemos que a linguagem fere (MELO e ROCHA, 2015), mas ela é também lugar de cura. Neste sentido, a cura pode estar em iniciarmos um processo de circular texto e narrativas em espaços hegemônicos que mostrem o poder na ancestralidade negra, afinal, como mulheres negras e homens negros, somos muito mais do que a colonização nos definiu.

Referências Bibliográficas

CARNEIRO, S. Gênero, Raça e Ascensão Social. *Estudos Feministas*, v-3, nº 02, 1995, p. 544-552.

_____. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 17, 2003, p. 117-132.

FERRARI, I. F. (2008). A realidade social e os sujeitos solitários. *Revista Ágora*, Rio de Janeiro, v. XI, n. 1 jan/jun, p. 17-30.

FOUCAULT, M. (1979). *Histoire de la Sexualité I: la volonté de savoir*. Paris: Galimard.

GIACOMINI, S. M. *Mulher e Escrava. Uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil*. 1 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

HOOKS, b. Intelectuais Negras. *Revista de Estudos Feministas*, vol. 3, nº2, Florianópolis, UFSC, 1995, pp.464-478..

_____. Vivendo de amor. In: Werneck et alli. (orgs). *O Livro da saúde das mulheres negras*. 188-198. Rio de Janeiro: Pallas, Criola, 2000.

_____. *Mulheres negras: moldando a teoria feminista. Revista Brasileira de Ciência Política. Brasília*, n. 16, p. 193-210, jan./abril 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522015000200193. Acesso em: 30 set. 2020.

Giddens, A. *As Consequências da modernidade*, São Paulo: UNESP, 1996.

GONZALEZ, L. Mulher negra: um retrato. In: *Por um feminismo afrolatinoamericano: ensaios, intervenções e diálogos*. Org. RIOS; Flávia.; LIMA, Márcia. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 173-178.

_____. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem política-econômica. in: *Por um feminismo afrolatinoamericano: ensaios, intervenções e diálogos*. Org. RIOS; F.; LIMA, M. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979/2000, p. 49-64.

GOMES, N. L. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão*. Portal Geledés <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. 13 mar. 2017. Acesso em 21 nov. 2023.

MELO, G. C. V. *Slave trade ads in the 19th century*: textual trajectory, entextualization and indexical orders mobilized on contemporary ads. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, 2019, p. 871-900.

_____.; ROCHA, L. L. Linguagem como performance: discursos que também ferem. In: Rodrigues, M.G.; Melo, G.C.V.; Rodella, V.L.A.; Câmara, N.S.; Manzano, L.C.G. (Org.). *Discurso: sentidos e ação*. 10 ed. Franca: Unifran, 2015.

PACHECO, A. C. L. *Mulher negra: afetividade e solidão*. Salvador: EDUFBA, 2013.

PAIVA, R. L. V. *Solidão e ser mulher negra: as marcas da violência simbólica no Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, 2020. 144 p.

RIOS, F.; LIMA, M. (Orgs). *Mulher negra: um retrato*. Por um feminismo afrolatinoamericano: ensaios, intervenções e diálogos. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

ROSE, D. (2002). Análise de Imagens em Movimento. In: *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático I*. Martin W. Bauer, George Gaskell (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi.– Petrópolis, RJ: Vozes, p. 343-364.

SENNET, R. e FOUCAULT, M. *Sexualidad y Soledad in: Abraham (org.). Foucault y la ética*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1988.

SOUZA, C. A. S. A solidão da mulher negra – sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo. *Mestrado em Ciências Sociais PUC– SP*, 2008.





Sala de aula de língua inglesa como espaço de aquilombamento virtual

Amanda G. Domingos de Souza

Ana Carla Ferreira dos Santos

David Santos

Jamille Martins Bernardes

Introdução

Os espaços de sala de aula cumprem o seu papel quando, para além de refletir conhecimentos necessários para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes, se tornam locais de aprendizagem que afetam e transformam. A afetividade na educação, segundo Mosquera e Stobäus (2006), “está organicamente vinculada ao processo de conhecimento, orientação e atuação do ser humano, no complexo meio social que o rodeia”.

Nas aulas de língua estrangeira, a afetividade se apresenta como essencial, uma vez que as abordagens utilizadas na maioria dos cursos de idiomas visam estimular a produção oral através de atividades que os levam a detalhar desde informações pessoais como local de residência, profissão e composição familiar, até seus gostos, hábitos e planos para o futuro.

Desta forma, o que para alguns não passa de mais uma forma de praticar o idioma, para outros pode se tornar um momento de tensão e

angústia. O medo do julgamento e comparações e até a falta de empatia dos colegas de classe e/ou professor(a) podem afetar negativamente a experiência de aula de muitos estudantes.

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê – afetam profundamente a relação professor-aluno e, consequentemente, influenciam diretamente o processo de ensino aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeitos e objetos. Neste processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente (LEITE e TASSONI, p. 11, apud COSTA, 2016, p. 10).

A afetividade está diretamente relacionada ao respeito, cuidado e honestidade, valores que devem nortear as relações estabelecidas em sala de aula e que interferem na autoestima dos estudantes. Segundo Figueiredo (2011 apud BROWN, 1994b), “As pessoas formam sua autoestima por meio de experiências individuais, bem como pelas experiências vivenciadas com outras pessoas, e, também, por intermédio de avaliações do mundo ao seu redor”. Sendo assim, um olhar ou uma palavra podem definir o quanto um estudante se arriscará a tentar e, até mesmo, sua continuidade no curso ou não.

O ensino e a aprendizagem de línguas, que por muitos anos foi símbolo de *status*, têm, a passos lentos, caminhado em direção ao abandono de algumas ideologias persistentes e antiquadas, tais quais as limitações de inglês americano e inglês britânico como padrão, dando espaço ao inglês do Brasil, o que viabiliza experimentar outras histórias,

culturas e tradições; e, ainda, o aumento da representatividade nos livros, embora longe do ideal e igualitário.

Assim, aos poucos, chegamos à conclusão de que os saberes pedagógicos ultrapassam fluência na língua, a formação e os conhecimentos de metodologias. As relações criadas e os sentimentos desenvolvidos podem ser potências capazes de promover uma experiência da aprendizagem humanizada e transformadora, tanto para os alunos quanto para o(a) professor(a).

Recentemente, no lançamento do livro *O Despertar das Consciências*, ao ouvir o relato da Patrícia Dias, criadora do coletivo Projeto de Integração Étnico-racial (Pier), sobre as aulas de língua inglesa para homens e mulheres pretos(as) com o objetivo de dar acesso às provas de proficiência, mestrado e doutorado, a gerência de educação do Sesc RJ percebeu que poderia potencializar esta iniciativa, visto que o Sesc RJ já possui uma estrutura de curso consolidada e capaz de atender um número maior de pessoas. Dentro desta perspectiva, estendemos a proposta para o Coletivo Mulheres do Ler, coletivo que reúne mulheres pretas com o objetivo de incentivar discussões, leitura e escrita, a fim de discutir o racismo e fortalecer as mulheres.

Após conversas com a Patrícia Dias e representantes do Coletivo Mulheres do Ler, iniciamos as primeiras turmas de língua inglesa para pessoas pretas, unindo dois projetos do Sesc RJ, o Curso de Imersão em Língua Estrangeira e o Consciências. O objetivo inicial das aulas era representar um suporte na caminhada destas pessoas rumo às conquistas profissionais e acadêmicas, porém, as aulas ganharam um outro viés a partir das trocas de conhecimentos e exposição de ideias.

As conversas, ora em inglês, ora em português, fizeram com que eu, professora responsável pelo grupo, experimentasse algo novo como uma mulher preta na caminhada rumo a minha consciência étnico-racial. À medida que as histórias contadas soavam tão familiares entre todos nós, os sentimentos afloravam. E eu, que normalmente compartilho minhas histórias de forma totalmente resumida, face aos momentos de abertura e entrega que aconteciam, me senti impulsionada a compartilhar as minhas experiências também.

Percebemos a importância de expor nossas histórias e registrar nossos relatos, nossas lutas e dores como pessoas pretas que já foram seguidas em lojas, inferiorizadas ou ofendidas através de “brincadeiras” e comentários, gerando em cada um de nós sentimentos de indignação, mas também o desejo de fortalecermos uns aos outros. Nos emocionamos, em alguns momentos, vibramos, mas, acima de tudo, aprendemos muito uns com os outros. Por isso, alguns dos alunos do grupo e eu decidimos organizar em texto um pouco das nossas vivências de sala de aula e o que aprendemos uns com os outros neste período que estamos juntos. Com o David e suas repostas rápidas face a comentários, nós vibramos; com a Jamille, nos emocionamos e discutimos a necessidade de nos conhecermos para não aceitarmos menos do que merecemos; com a Ana, aprendemos e discutimos diversas vezes sobre os “padrões” racistas.

Qual é a importância de um curso totalmente voltado para pretos(as)?

Por David Santos

O que significa para eu aprender um idioma em uma comunidade aquilombada? Conforto de estar entre pessoas pretas e enxergar a representatividade em quem ensina o inglês são as respostas que respondem à pergunta. Sou baiano, morador de comunidade, gay e zelador, em um prédio residencial em Copacabana, e poderia não ter esperança em aprender outro idioma, pois afinal eu não me vejo em ninguém, entretanto, quando entrei nesse curso, percebi que tinha pessoas como eu, e com outros objetivos e caminhos semelhantes.

Assim aprender inglês tem sido fácil porque compartilhamos problemas parecidos e nos empoderamos, pois enxergamos no idioma novas oportunidades para além daquelas estabelecidas para pessoas pretas: oportunidade de um emprego melhor, viagens e novas relações pessoais.

Representatividade é ver minha professora, uma mulher preta com seus cabelos cacheados, uma pele retinta e enxergar nela um brilho que aprendendo inglês quero ter. Gosto de como ela ensina com leveza, de maneira clara e paciente, contando histórias sobre as comunidades pretas que eu jamais saberia caso não se tratasse de uma pessoa preta. Essas histórias me encantam, pois lembram histórias semelhantes à da minha cidade, Salvador.

Dessa forma, isso tem impactado na minha autoestima, pois já consigo me comunicar com estrangeiros com mais segurança e entender melhor uma cantora que escuto desde a adolescência, a Beyoncé. Isso tudo para mim é aquilombamento na forma de aprender inglês, o que me deixa feliz.

Da violência ao acolhimento.

Por Jamille Martins Bernardes

É preciso saber inglês fluente. É interessante que se tenha feito um intercâmbio para estar no mestrado. É necessário que já se tenha lido boa parte dos grandes pesquisadores já na graduação. É crucial que haja mais empenho e tempo de estudo. O que você faz entre a meia-noite e as seis horas da manhã?

Violência. Todas essas exigências não são nada menos que violência. Sobretudo quando direcionada às pessoas pretas e pobres que, no Brasil, são maioria. Exatamente por isso, trabalhar, estudar, fazer grandes deslocamentos por morar na periferia e cuidar dos afazeres domésticos são tarefas comuns na vida de pessoas pretas, podendo ser somadas ao cuidado com filhos, com irmãos e/ou com parentes, todas as funções desempenhadas sem possibilidade de “terceirização” porque não há condições financeiras para tal, geralmente.

Nesse contexto, estudar e ser preto é estar sujeito a muitas violências, sobretudo na Academia. Os espaços de pesquisa, ensino e extensão criam um ambiente em que os pretos raramente se encaixam.

Os espaços de ensino de língua acabam também sendo muito desconfortáveis. Professores em maioria brancos. Alunos geralmente brancos. Livros que têm como atividades expor viagens que já foram feitas, *hobbies*, materiais caros e em excesso. Ficamos deslocados.

Onde estamos? Cadê as referências de nós mesmos? Para onde está indo essa maioria que, mesmo com cotas, não ocupa ainda esses espaços de ensino? Já se foram dez anos...

É estrutural, já diria Silvio de Almeida. E é essa estrutura que balança quando projetos como o curso de imersão de inglês do Sesc RJ se

faz presente. Eu posso dizer que tive a sorte de ter uma professora preta e colegas também pretos que falavam a mesma língua que a minha. Tinham vivências parecidas. Tinham as mesmas dificuldades.

Eu fui acolhida. A aula de inglês deixou de ser uma obrigação meramente acadêmica e se tornou um ambiente leve, negro e cheio de poder. Eu não estava mais sozinha. Eu não era mais a única preta ou uma das poucas. Eu estava em paz. E essa paz proporcionou que a minha evolução na língua fosse melhor e bem diferente do que foi em tantos cursos que eu tentei fazer antes. Com o prazer que eu nunca havia sentido.

O mundo se expandiu. As crises de impostora foram diminuídas. A sensação de ser impotente também amenizou. Tudo isso por estar em um espaço não majoritariamente negro, mas totalmente preto. Não sabemos que precisamos tanto desse ambiente, até ter estado nele. E é isso que eu desejo que se expanda e prolifere.

Um grupo de aquilombamento virtual.

Por Ana Carla Ferreira

Estudar numa turma de língua inglesa com alunos pretos iguais a mim, me sentir à vontade para falar sobre questões raciais durante a aula, de forma espontânea, é uma nova experiência. Ela ofertou um espelhamento de realidade não encontrada em outras ocasiões de aprendizado do idioma e ultrapassa o ensinamento da aula em si. O diferencial está em se sentir num ambiente mais acolhedor, onde não se vivencia uma percepção de menosprezo em função das adversidades enfrentadas quanto ao aprendizado.

Assim, as provocações são desencadeadas a partir de algo do texto estudado ou de um fato ocorrido com alguém no dia da aula, bem

como ao percebermos certas ausências no material didático. Pode parecer algo corriqueiro, comum, mas não é! O aprendizado de idiomas envolve exposição, e ter naturalidade para falar de si envolve muitas camadas e requer se sentir confortável para isso. Não tem como ficar à vontade, sair da zona de conforto, se expor livremente através da fala se o ambiente for opressor, crítico, onde o aluno se sinta constrangido, tenha vergonha de falar. Ninguém quer se sentir ridicularizado, risível enquanto está aprendendo. A insegurança caminha lado a lado, e a necessidade da comunicação para aprender é constante, e isso requer uma ambiência harmônica para que a autoestima prevaleça.

A minha experiência particular de retomada do curso de inglês serviu para restabelecer a segurança no que eu tinha de bagagem quanto ao idioma. Ajudou para eu entender o quanto já sabia, deixou aflorar a confiança em mim. Tive oportunidade de assistir duas palestras em inglês nas quais peguei o tradutor simultâneo e não utilizei. Confiei em mim, arrisquei entender e, caso fosse necessário, fazer uso do equipamento, e funcionou, assisti tudo sem utilizá-lo.

Na especificidade cotidiana das aulas do Sesc RJ, trata-se de uma turma pequena, sabedora de que é um projeto afroperspectivado, com alunos contidos numa pluralidade que apresenta diversos aspectos distintos quanto à escolaridade, trajetórias, contatos com o idioma estudado, idade, local de moradia, trabalho, e nada disso tem peso relacionado ao aluno como fator desmotivador em seu aprender. Nós nos apoiamos o tempo todo. Assim, se atrasar, assistir aula dentro do ônibus ou em movimento são vistos como situações naturais, não como irresponsáveis. As diferenças são compreendidas, até quanto ao afastamento de algum colega de turma do curso por motivo adverso à vontade dele,

pois compreende-se que isso não é desinteresse, mas um dos tantos contratempos que são comuns na vida de pessoas pretas.

A não continuidade do curso não é prejudgada como uma evasão por incapacidade, e isso faz muita diferença. Acaba por incentivar os que permanecem e que desejam que o colega retome os estudos na primeira oportunidade. O que encontramos na aula, mesmo online, é uma afetividade, um exercício de acolhimento. Nos sentimos aquilombados virtualmente, temos um espaço de reciprocidade, pertencimento, onde aprendemos com mais leveza.

Considerações finais

O conjunto das falas compartilhadas refletem momentos vividos por cada um de nós, alunos e professora, em momentos distintos de nossas vidas. Eles só foram possíveis de serem ditos diante do ambiente acolhedor e confortável que criamos juntos para que todos nós nos sentíssemos seguros para, em alguns momentos, ficarmos revoltados e, em outros, emocionados.

Relatos como “eu achava que eu era tímida, mas, na verdade, eu queria estar invisível”, ou “minha mãe sempre matriculou a mim e meus irmãos no turno da manhã na escola porque sabia que teríamos que lutar em dobro para conquistarmos nosso lugar”, ou, ainda, “a mim foi oferecido menos de um salário-mínimo enquanto, ao publicar a mesma vaga da empresa em site, foi oferecido um valor muito maior” tocaram cada um de nós.

Os alunos presentes nas turmas têm contextos de vida acadêmica e profissional diversificados, porém o desejo de conversar com pares e fortalecer uns aos outros através das nossas experiências de vida nos

tornou um grupo de aquilombamento virtual que, através da aprendizagem da língua inglesa, reflete nossa história, como país, tradições, condições de vida e esperança, não de esperar, mas esperar. Nós estamos construindo agora, a partir de diálogos de força, resistência e conhecimento da mudança que nós queremos para nós mesmos e para os que virão depois de nós.

Referências bibliográficas

COSTA, G. F. *O Afeto que Educa: a afetividade na aprendizagem*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/pedagogia/files/2017/12/O-AFETO-QUE-EDUCA.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2023.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A influência dos fatores afetivos e a aprendizagem de Língua Inglesa: foco na escrita e na correção de erros. In: VIII Seminário de Línguas Estrangeiras, 2013, Goiânia. *Anais do VIII Seminário de Línguas Estrangeiras*. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/VIISLE_05.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

MOSQUERA, J. J. M; STOBAUS, C. D. Afetividade: a manifestação de sentimentos na Educação. Porto Alegre – RS, *Revista Educação*, 2006.

LEFFA, V. J. *Língua Estrangeira – Ensino e Aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2016.





Antirracismo e anticapacitismo na educação como estratégias para transformação social

Glaucia Batista

Priscila Silva Pincos

Havia uma grande instalação interativa para crianças em um grande museu da cidade. Breno, é claro, fez questão de explorar a parte mais radical daquele brinquedo. A parte mais alta, mais perigosa e que, óbvio, não era liberada para a idade dele. O monitor tentou avisar do perigo antes que fosse tarde demais, mas eu não estava conseguindo contê-lo sozinha. Eu já estava com um pouco de vergonha de subir o escorrega de quatro para tentar agarrar o moleque, que me dava voltas e voltas, seguidamente, com aquela carinha de satisfação.

Uma humilhação que vocês talvez já tenham experimentado! Ou eu ia embora com meu pequeno e elétrico buscador sensorial, ou eu fazia a sonsa e ignorava o monitor. Àquela altura, eu já entendia que Breno daria conta do brinquedo. Para quem olhava de fora, a agonia de observar a força muscular e o poder de propulsão desproporcional para um humaninho tão pequeno.

Na base do escorrega, eu o observava em oração silenciosa enquanto outra monitora se aproximava pronta para me advertir. Eu logo disse:



– Desculpe, ele não está me dando atenção. Ele é autista.

Ela muito simpática respondeu:

– Sabia! Eu já reconheço logo. Vejo muitos aqui.

E foi assim que o Breno recebeu seu primeiro diagnóstico aos 2 anos de idade, confirmado em menos de 2 minutos pela monitora do museu. Ele ainda estava passando por uma avaliação investigativa multidisciplinar e não tinha diagnóstico algum. Eu, nesta hora, “menti” com base no que eu desconfiava, sem saber que já dizia a verdade. Apropriei-me do nome por praticidade, ou cansaço, ou racismo, nem sei exatamente. Só queria ficar ali, vigiando meu filho com o resto da energia e dignidade que me restara por me sentir constrangida. Queria justificar qualquer julgamento negativo sobre o comportamento do meu bebê negro. Ele não era incontrolável, era um bebê autista com muita necessidade de movimento.

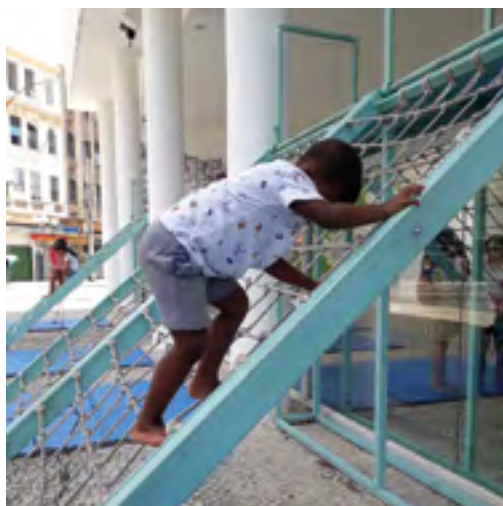


Figura 01: Breno, 2 anos, na instalação de brincar do museu. Fonte: arquivo pessoal.

Por fim, saí de lá fisicamente cansada de cuidar do meu filho, mas também com uma carga mental do peso de uma montanha. Eu lembro que pensava: “Então será rápido assim que o mundo irá nos rotular. Preciso mesmo aprender a lidar com isso.” Foi neste dia que eu de fato entendi que, de transtorno invisível, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) não tinha nada.

Esse relato, vivenciado por uma das autoras deste trabalho, serve para ilustrar o ponto de intersecção entre racismo e capacitismo no campo da subjetividade quando tratamos de crianças pretas com deficiência. Como já nos dizia bell hooks:

É importante e vital manter essa educação para consciência crítica em torno de interseccionalidades, para que as pessoas possam não se concentrar em uma coisa e culpar um grupo, mas ser capaz de olhar holisticamente a maneira como a interseccionalidade informa a todos nós: brancura, gênero, preferências sexuais etc. só então podemos ter uma alça realista no mundo político e cultural que vivemos dentro (HOOKS, 2013, p. 83).

Se o corpo negro é colocado em um lugar pré-determinado na hierarquia social protegida pela branquitude, qual é o lugar ocupado pelo sujeito negro com deficiência? Como categorizar corpos e mentes divergentes a fim de dar-lhes uma funcionalidade que sirva à manutenção de privilégios do racista? Na contramão da atenção e rede de cuidados que é naturalmente garantida às crianças brancas, as crianças pretas com deficiência são constantemente invisibilizadas, mesmo que, na intimidade de suas realidades, o diagnóstico escancare suas demandas urgentes por suporte em níveis variados.

Os transtornos do neurodesenvolvimento, a exemplo do transtorno do espectro autista, podem impactar a comunicação da criança, impondo uma barreira para compreensão e expressão durante as interações sociais, como aquela vivenciada no museu. A comunicação humana é um importante meio para a aprendizagem, e, entre suas diversas funções, estão compreender regras, valores comuns e conteúdos pedagógicos; dizer o que pensa e como acessa o mundo a sua volta, solicitar ajuda, reclamar de algo. Assim, é de extrema relevância melhorar as condições de acessibilidade, um direito do estudante (Brasil, 2004) e o caminho para a inclusão de fato.

Nesse sentido, uma escola inclusiva já pressupõe que todos pertencem a um coletivo, em que ocupam um papel significativo e que gera transformação. Neste ambiente, que ainda estamos projetando, não há distinção entre os estudantes baseando-se em julgamento de valor ou subestimando por incapacidade aqueles que apresentam qualquer diferença em relação à ideia de normatividade. Ou seja, não existe capacitismo ou racismo. Pelo contrário, a diversidade produz sinergia quando não é hierarquizada. Infelizmente, a realidade da educação no Brasil ainda é diferente do que estamos buscando.

Os reflexos do capacitismo na infância podem ser observados no despreparo de algumas instituições educacionais em acolher crianças com deficiências diversas. Muitas vezes, escolas não possuem infraestrutura adequada, falta capacitação de professores para lidar com os estudantes, e, ainda, há uma falta de políticas inclusivas, que poderiam garantir acesso equitativo a uma educação de qualidade. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), todas as crianças têm direito à educação, porém, na prática, em muitos lugares, a

inclusão ainda é um desafio. Essa exclusão resulta em uma diminuição das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência, perpetuando um ciclo de desigualdade ainda mais complexo quando se trata de uma criança negra.

Dentro desse contexto, é importante destacar o impacto que o capacitismo tem na autoestima e identidade das crianças com deficiência. A falta de inclusão e o preconceito enfrentados no ambiente escolar podem levar a um sentimento de inferioridade e exclusão social, dificultando a construção de uma identidade positiva. Além disso, a negação do direito à educação de qualidade para essas crianças também limita suas oportunidades no futuro, restringindo ainda mais seu acesso a empregos e outras formas de participação na sociedade. Quando adicionamos a camada do racismo neste contexto, a situação é ainda mais grave.

Entendendo os dados

Para discussão de algumas dimensões que nos fazem entender melhor os dados da interface educação, racismo e capacitismo, nos apoiamos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). Essa pesquisa consiste em um levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que fornece informações detalhadas sobre diversos aspectos da vida dos brasileiros. De acordo com os dados sistematizados no ano de 2022, é possível analisar informações referentes à educação, raça e deficiências. Este último é um tema novo na PNAD Contínua, no entanto já foi levantado em outras pesquisas do IBGE.

De acordo com os dados apresentados pela referida pesquisa, existe uma disparidade considerável entre brancos e negros no acesso

à educação. Entre as pessoas pretas ou pardas com 15 anos de idade ou mais, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%) (IBGE, 2022). Já entre pessoas com deficiência, 19,5% eram analfabetas no período da pesquisa. Quando falamos de ensino médio completo entre a população maior de 25 anos, pessoas de cor preta ou parda eram 47%, enquanto entre as brancas a proporção era de 60,7%.

É possível perceber que as desigualdades de acesso se perpetuam ao longo da vida escolar para o (a) estudante negro (a) com ou sem deficiência. No entanto, quando tratamos de deficiência e educação, é importante considerar que condições de inclusão e suporte, acesso aos serviços de saúde para acompanhamento, intervenção e tratamento de comorbidades afetam o rendimento escolar. O apoio integral é determinante para o desenvolvimento e bem-estar da criança com deficiência. A taxa de analfabetismo é de 11,7% entre pessoas com deficiência de 15 a 29 anos de idade e 0,5% para pessoas sem deficiência da mesma faixa etária.

A grande responsável pelo ensino básico no Brasil é a rede pública, com municípios e estados provendo principalmente os cursos de ensino fundamental e ensino médio.

Em 2022, estavam na rede pública de ensino 77,2% dos alunos na creche e pré-escola, 82,5% dos estudantes do ensino fundamental regular e 87,1% do ensino médio regular. Já a rede privada atendia 72,6% dos estudantes do ensino superior e 75,8% da pós-graduação (IBGE, 2022).

A PNAD Contínua também revelou que cerca de 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade do país (ou 8,9% desse grupo

etário) tinham algum tipo de deficiência. Olhar para os indicadores sobre deficiências é uma forma de acompanhar o nível de funcionalidade da população, ampliar o debate sobre o tema no âmbito econômico e social, além de subsidiar a elaboração e monitoramento de políticas públicas na promoção da equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência. Os números confirmam a existência de pessoas que têm o direito de participar de todas as esferas da sociedade. Elas não são invisíveis e não podem ser ignoradas. As barreiras atitudinais devem ser eliminadas estrategicamente em espaços de convívio e formação, como a comunidade escolar.

A desigualdade racial e a falta de inclusão das pessoas com deficiência não são problemas isolados. Na verdade, eles estão intrinsecamente ligados e são reflexos de uma sociedade excludente e discriminatória. Dessa maneira, compreendemos que é necessário que as políticas públicas sejam reformuladas e ações afirmativas sejam adotadas para promover o acesso equitativo à educação para todos os brasileiros, independente de raça ou condição física e neurológica.

O contexto educacional

O racismo é sistêmico, perpassa toda a sociedade e se retroalimenta. Ele está na forma como a sociedade funciona. A educação, neste contexto, é um método para combater formas de discriminação. As famílias, as escolas e a sociedade como um todo devem estar engajadas nesse processo de conscientização, para que as crianças possam compreender a importância da igualdade e do respeito à diversidade desde cedo. Conforme já dizia Paulo Freire (2001):

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social (p. 50)

Desse modo, podemos entender que ninguém nasce racista. As crianças aprendem a reproduzir o racismo. Em nossa sociedade, a criança ainda acessa o mundo por uma perspectiva centrada na branquitude. Shucman (2014) nos apresenta a definição de branquitude:

A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição, foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder fundamentais, concretas e subjetivas em que as desigualdades raciais se ancoram (p. 84).

Como está configurada a estética dos ambientes que a criança frequenta? Como são seus brinquedos? Quem é representado como pessoa nos livros didáticos? Como são os fenótipos? Os espaços de liderança dentro do ambiente escolar são ocupados por pessoas brancas? Todas essas dimensões atravessam a construção subjetiva da criança e a influenciam, de modo que ela começa a hierarquizar o mundo através desses marcadores sociais. “Sabemos, através dos estudos da psicologia sócio-histórica, que todo sujeito é capaz de produzir sentidos diferentes dos significados construídos social e historicamente. E isso

vai depender das mediações semióticas que cada um vivenciar” (Schuman, 2014, p. 92).

O racismo no espaço escolar marca a personalidade da criança negra, mesmo quando muito jovem e ainda sem repertório para identificar e processar eventos racistas na complexidade da sua dimensão. A experiência é marcante na dor e se perpetua na memória. Pessoas negras geralmente se lembram de experiências dolorosas no espaço escolar, e conforme salienta Munganga (2004, p. 285), “a identidade negra pode se construir numa identidade frustrada e aderir ao ideal do branqueamento da nação negando assim, a sua condição”.

Um lugar que deveria ser seguro, a escola tem reafirmado por meio do próprio conteúdo pedagógico que as diferenças são marcadores sociais estrategicamente manipuláveis. O material de estudo não é aprendido da mesma forma por crianças pretas e brancas, e elas precisam aprender que há diferenças tratativas. Há pessoas diferentes quanto à raça, e todos precisam entender suas posições nesse sistema para entender seus papéis na luta antirracista. Desse modo, a escola precisa assumir uma posição social de enfrentamento às desigualdades e com isso construir estratégias que transformem o seu cotidiano. Faz-se necessária uma escola que ensine a valorizar e não hierarquizar nossa antropologia de origem: uma escola que seja antirracista e antipacitista.

Quando a escola não enfrenta as injustiças sociais, ela está colaborando com a manutenção dessas injustiças. Colaborando com a inércia. Assim sendo, é responsabilidade da escola, enquanto uma instituição social formadora de pessoas, projetar política e pedagogicamente uma sociedade mais justa.

Para tal, é necessário capacitar os(as) profissionais da educação continuamente, promover um diálogo aberto sobre as questões raciais e inclusão e garantir o acesso equilibrado à educação de qualidade. Os investimentos públicos em educação são indispensáveis para a redução da pobreza, criminalidade e ampliação do crescimento econômico, bem-estar e acesso aos direitos fundamentais pela população. Uma população com acesso à educação, consequentemente, se alimenta melhor, cuida melhor de sua saúde, se coloca melhor no mercado de trabalho e, assim, reproduz menos pobreza e mais crescimento econômico. De acordo com o comitê de diversidade da ONU (2016), a inclusão é um direito multiplicador, uma vez que, por meio dele, é possível acessar demais direitos.

Considerando os dados do IBGE (2022), identificou-se que apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o ensino médio, enquanto 57,3% das pessoas sem deficiência tinham esse nível de instrução, em 2022. Mesmo se considerarmos as variações quanto à funcionalidade das deficiências, a diferença significativa entre esses dados se ratifica quando a pesquisa aponta que cerca de 55,0% das pessoas com deficiência que trabalhavam estavam na informalidade, enquanto entre as pessoas ocupadas sem deficiência esse percentual foi de 38,7%. E, ainda, confirmando o ciclo de desvantagens estruturais, o rendimento médio real comumente recebido pelas pessoas ocupadas com deficiência foi de R\$1.860 enquanto o rendimento das pessoas ocupadas sem deficiência era de R\$ 2.690. Em contrapartida, ao olharmos os dados relacionados à falta de vínculos trabalhistas, as pessoas com deficiência brancas têm mais dificuldade de acesso ao trabalho em relação a pessoas brancas sem deficiência. Ao mesmo modo que o índice se iguala ao comparado entre mulheres negras com e sem deficiência. O que esse indicador nos

faz pensar? Quais são os marcadores sociais de exclusão? É possível dissociarmos anticapacitismo da luta antirracista? Face a esses dados, o que podemos sinalizar sobre esse cenário educacional e social?

Considerações Finais

A estratégia de desenvolvimento do Brasil não pode mais se apoiar na exclusão de grupos minoritários. Essa perpetuação das desigualdades é evidenciada pelas disparidades na distribuição de renda. O capital tem papel fundamental para promover a equidade racial em um país com dimensões continentais e densidades demográficas marginalizadas equivalentes ao total de habitantes de países inteiros. Ou seja, onde há concentração de pessoas com menor renda, há barreiras estruturais que precisam ser derrubadas para transformação social. Historicamente, é a população negra que permanece entre os mais pobres (IBGE, 2022).

A interseccionalidade entre deficiência e raça impõe desafios adicionais no acesso à educação de qualidade devido ao racismo, à discriminação ou à falta de práticas inclusivas. Resolver essas questões requer esforços para combater o racismo e a discriminação e, ao mesmo tempo, promover uma educação inclusiva que atenda às necessidades de todos os indivíduos. É crucial construir uma sociedade que valorize a diversidade, a equidade e a inclusão para diminuir a injustiça social e garantir que todos(as) tenham oportunidades iguais para prosperar e contribuir com suas comunidades.

Logo, entendemos que a luta por uma educação inclusiva deve perpassar pela educação antirracista, uma vez que o marcador racial é ainda mais excludente do que o marcador da deficiência. Entendemos que uma proposta educacional deve abranger todos os atores sociais e que a luta pela inclusão não pode caminhar separadamente.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Lei Nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>> Acesso em: 25 jul, 2023.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. 2004. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5296&ano=2004&ato=e93UTVq5keRpWT529>>. Acesso em: 7 ago. 2023.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, I.; FERREIRA, I. *Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste*. Agência de Notícias. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>>. Acesso em: 7 ago. 2023.

HOOKS, b. *A teoria como prática libertadora*. In: *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. *Pessoas com deficiência: 2022* ; Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102013>>. Acesso em: 7 ago. 2023.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SCHUCMAN, L. V. *Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana*. *Psicologia & Sociedade*, nº 26 (1), p.83-94. 2014.

IBGE. *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil: Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil: notas técnicas*. 2. ed. ed. rev. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. 467 p. v. n. 48. ISBN 9788524045479. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101972>>. Acesso em: 8 ago. 2023.





Sonhar, brincar e criar: o olhar da criança para a construção de uma infância sem racismo

Ana Paula de Oliveira Medina Cunha

Daiana Pereira das Chagas

Introdução

A temática antirracista sempre esteve presente nas pautas da unidade Sesc Madureira. Dialogamos com um território que é rico de manifestações da cultura afro-brasileira, como o Jongo na comunidade da Serrinha, o Grêmio Recreativo Escola de Samba (G.R.E.S.) Portela e o Império Serrano, escolas de samba de grande relevância, a Feira das Yabás e o Baile Charme no Viaduto de Madureira, que tem presença forte na construção da identidade negra, seja pela dança, pelo estilo, ou pela atitude.

Dessa forma, as propostas do Sesc+ Infância também se relacionam diretamente com o brincar e com o bairro, dialogando, assim, com o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2009), que argumenta que os espaços frequentados pelas crianças são espaços privilegiados para a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação ou racismo.

Nesse contexto, as crianças necessitam ser estimuladas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam e valorizem a



importância dos diferentes grupos raciais na construção da história e da cultura brasileira. Isto posto, esse relato de experiência possui como objetivo apresentar as atividades de cunho antirracista realizadas pela equipe de educadoras do projeto Sesc+ Infância com as crianças do projeto, na unidade Sesc Madureira, em consonância com o Projeto Consciências, no ano de 2022.

Sujeitos, objetos e territórios de pesquisa

Atuando no bairro de Madureira desde 2018, a professora Daiana Chagas e a auxiliar de turma Ana Paula Medina desenvolvem atividades no Sesc+ Infância, que é um espaço de referência, que atende dois grupos no turno inverso ao escolar.

O espaço localiza-se dentro da unidade Sesc Madureira. Trata-se de uma sala ampla, acompanhada de uma área externa. Os dois grupos são plurais, étnica e culturalmente, compostos por vinte crianças em cada turno, com idades entre 6 e 12 anos na sua maioria, residentes do território.

Tendo como base a educação complementar, as atividades valorizam o direito ao brincar como fundamental nas culturas infantis, proporcionando aprendizagens em que partimos sempre do questionamento e interesse das crianças para o desenvolvimento dos projetos.

Desenvolvimento de projetos de educação antirracista

Ao iniciarmos o projeto sob o título “Passaporte da Leitura”, cujo objetivo é que as crianças se apropriem das especificidades de cada linguagem, percebemos que as escolhas livres delas por títulos que compõem o acervo literário da sala de referência como, *Sulwe*, da escritora

Lupita Nyongo, *Lápis Cor de Pele*, da escritora Dani de Brito, *A Cor de Coraline*, do escritor Alexandre Rampazo e *O Pequeno Príncipe Preto*, do autor Rodrigo França, viraram unanimidade e despertaram o interesse do grupo para iniciarmos pesquisas sobre o racismo.

Sulwe

Ela queria ser mais clara e não da cor da meia-noite e ela começou a comer alimentos claros e não deu em nada ela pegou a maior borracha que já tinha visto e começou a apagar camadas da sua pele e a estrela contou uma história para ela. A mãe dela perguntou o nome dela e ela falou Sulwe e qual o significado dele estrela. A cor não interfere em nada. (Escrita de relato sobre o livro *Sulwe*, da autora Lupita Nyongo, da Sofia, 9 anos, Sesc+ Infância, 2022)

A partir disso, surgiram outros relatos, e o interesse dos grupos apresentou aumento significativo, o que nos conduziu a aprofundar as nossas pesquisas e atividades acerca da educação antirracista, tendo como vivência o Projeto Consciências.

Dialogando com a filosofia ubuntu

O ubuntu, como uma filosofia que existe em vários países do continente africano, está centrado no bom relacionamento das pessoas umas com as outras: “É a humanidade para com os outros, colocando-os todos em interconectividade” (BARBOSA, 2012, p. 197).

Com base no significado de ubuntu, “eu sou porque nós somos”, iniciamos um processo de produção dos autorretratos das crianças na porta de entrada da sala de referência, simbolizando que ali existe espaço para todos, semeando o respeito, a igualdade e a equidade.

Durante o processo de construção da sua autoimagem, algumas crianças apresentaram distorção da realidade, sobretudo as crianças negras, que não se reconheciam ou anulavam as suas características, em prol de apenas reconhecer o belo na figura do branco e desenhando, assim, tais figuras para se representar, fortalecendo a afirmação de que a cor para as crianças negras tem se constituído em um elemento de exclusão.

Experimentamos o significado amargo do racismo estrutural, que “é uma forma de violência reproduzida no tecido social não mais na forma direta, mas nas formas institucional e cultural” (BATISTA, 2018, p. 2583), uma vez que as crianças negras estariam se representando como brancas para ter o seu desenho considerado “bonito”.

Percebemos que o ideal do branqueamento ainda ocupa lugar privilegiado nas interações. Nesse sentido, a cor e o cabelo são os principais protagonistas do preconceito racial na infância. Segundo Chimamanda Ngozi Adichie:

Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos [...] percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia. (2019, p. 13-14)

A intervenção pedagógica aplicada seguiu uma proposta reflexiva acerca dos conceitos sobre a cor da pele, o lápis “cor da pele”, a

valorização das personalidades negras da atualidade, trazendo a discussão sobre o que é bonito e feio, revelando, desmistificando, fortalecendo e debatendo as formas com que as crianças vivenciam a questão racial (Figura 1).



Figura 1: Porta da sala de referência do Projeto Sesc+ Infância Madureira com os autorretratos das crianças com base na filosofia ubuntu desenvolvida pelas professoras (Acervo Sesc+ Infância, 2022).

A pesquisa nos transportou para o estudo dos termos racistas e capacitistas. As crianças produziram um totem sobre as palavras que devemos retirar do nosso vocabulário (Figura 2). A nossa maior descoberta enquanto grupo foi perceber que a grande maioria dos termos pesquisados, como “criado-mudo”, “inveja branca” ou “dar uma mancada” caíram em desuso, porque as crianças relataram desconhecê-los ou

não utilizá-los em seu dia a dia. “A prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas.” (RIBEIRO, 2019, p. 13) “A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.” (ALMEIDA, apud RIBEIRO, 2019, p. 13).



Figura 2: Crianças confeccionando o totem durante as atividades na sala de referência. Na imagem, de cima para baixo: Manuella, 9 anos, Gabrielly, 11 anos, Sofia, 9 anos e Lucas, 12 anos. (Acervo Sesc+ Infância, 2022)

Pesquisa sobre brincadeiras afrocentradas

Através do diálogo e das possibilidades educativas por meio do brincar, pesquisamos sobre o continente africano, numa proposta lúdica que envolveu a fabricação de brinquedos e das brincadeiras africanas, fomentando o conhecimento da cultura desse local.

A infância entendida como estado de criança indica o seguinte: um mundo melhor só é possível formado por crianças. Porque ser criança significa ser uma pessoa investida da capacidade de estar aprendendo. (NOGUEIRA, 2018, p. 640)

Durante este processo, algumas questões foram abordadas, começando pelo fato de que algumas das crianças não sabiam que a África é um continente constituído de muitos países. Faziam, assim, uma relação distorcida de um país com muitas tribos, desertos, savanas e miséria.

Ficaram muito impressionadas, quando mostramos algumas imagens, utilizando o aplicativo Google Maps, de países como Egito, Gana, Etiópia, Moçambique e Angola, o que contribuiu para a construção de aprendizagem significativa e verdadeira sobre a geografia do continente.

A partir do interesse partilhado pelas crianças, demos segmento à proposta investigativa sobre as brincadeiras da região. Levantando informações através da internet, alguns bancos de dados e repositórios como Scielo e Google Acadêmico, conhecemos muitas brincadeiras e listamos a amarelinha africana, mancala, matacuzana e labirinto como as preferidas do grupo. Decidimos, assim, confeccioná-las para experimentá-las (Figura 3).

Dessa forma, percebemos que as crianças ampliaram o repertório de brincadeiras e aprenderam ainda mais sobre jogos cooperativos na sua essência, em que a contribuição se dá mutuamente com as vivências partilhadas em cada etapa desta ação brincante.

Após o processo de construção e vivência, os jogos tornaram-se parte integrante de uma exposição experimental sob o título “Ubuntu Brincando Eu Sou Porque Nós Somos: uma Releitura Infantil dos



Figura 3: Crianças do projeto Sesc+ Infância em confecção e experimentação dos jogos. (Acervo Sesc+ Infância, 2022)

Jogos Africanos”, em que as crianças foram encorajadas a tomar a responsabilidade de facilitar o entendimento dos visitantes, explicando suas regras e envolvendo todos na grande brincadeira.

Resultados Alcançados

“Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende, ensina ao aprender.”
(FREIRE, 1996, p. 12).

Estimuladas por brincar e conquistando cada vez mais autonomia, organizamos uma mediação com os jogos africanos realizada pelas crianças para os estudantes do ensino médio da rede pública do Colégio Estadual Professor José Accioli (CEPIA) (Figura 4).

Localizada no bairro de Marechal Hermes, essa escola oferece curso de formação de professores e conta com uma parceria do Sesc+ Infância para complementar a formação dos estudantes, através do Projeto Vivências, que possibilita a construção de vínculos afetivos conduzida por trocas entre os grupos.



Figura 4: Crianças do projeto Sesc+ Infância mediando os jogos para estudantes do CEPJA na quadra da unidade Sesc Madureira. (Acervo Sesc+ Infância, 2022)

A atividade se constituiu com intervenções durante o mês de outubro de 2022. As crianças assumiram um papel de protagonismo diante dos participantes, experimentando a possibilidade de ensinar o que aprenderam ao longo das pesquisas realizadas na sala de referência. Em virtude disso, essa mediação nos possibilitou realizar mais dois momentos de mediação com as crianças.

O primeiro aconteceu na abertura do 3º Congresso Mundial de Educação do Sesc RJ, ainda no mês de outubro de 2022, que teve como tema “Eu sou porque nós somos”, realizado na sede do Sesc RJ, no bairro do Flamengo.

Nessa ocasião, o grupo teve a oportunidade de interagir com os professores da rede Sesc e os participantes do congresso. Com isso, tiveram novamente a chance de ensinar brincando.

Já o segundo momento foi durante o lançamento do *e-book O Despertar das Consciências*, produto do Projeto Consciências, realizado pela área de Arte Ciência e Tecnologia (ACT) e pela gerência de educação, que aconteceu nas imediações do Sesc Madureira II, no mês de novembro de 2022.

Neste último, convidamos as famílias para participar da atividade. Junto às crianças, conheceram alguns autores do *e-book*, entre os quais o professor de língua francesa da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Lúrio, Innocent Hakizimana Abubakar.

O professor, que é natural de Burundi, pequeno país da África Oriental, demonstrou interesse pelos jogos e participou da ação, afirmando que eles o fizeram lembrar da sua infância.

Foram momentos de relevância que oportunizaram a todos os envolvidos um encontro com a africanidade e brincadeiras infantis, contando com o reconhecimento desse professor quanto ao modo com que as crianças conduziam as maneiras de jogar, fator que foi fundamental para a validação da nossa pesquisa.

Esse reconhecimento sensibilizou as famílias e em especial as crianças, que se encantaram com o fato das suas construções e pesquisas estarem em conformidade com um pedacinho do continente africano.

Buscando formalizar todo o desenvolvimento ao longo dessa pesquisa, construímos coletivamente o *Almanaque das Brincadeiras Africanas*. Trata-se de um *e-book* contendo 21 páginas, em que as crianças documentaram o processo criativo que as levou a confeccionar todos os jogos, incluindo seu país de origem, materiais utilizados e forma de jogar.



Figura 5: À esquerda, Prof. Innocent jogando matabuzana com uma das crianças. À direita, crianças do projeto Sesc+ Infância mediando os jogos no lançamento do e-book *O Despertar das Consciências*. (Acervo Sesc+ Infância, 2022)



Figura 6: *Almanaque das Brincadeiras Africanas*. (Acervo Sesc+ Infância, 2022)

Finalizando as ações voltadas para o projeto de educação antirracista, em parceria com a equipe de ACT da unidade Sesc Madureira, participamos de duas visitas guiadas com as crianças e responsáveis, pelo Circuito da Herança Africana na Pequena África, que teve duração de 2 horas cada, realizado com a mediação do morador local e guia turístico Cosme Felippsen.

Essa região fica situada na Zona Portuária do Rio de Janeiro. Nossa caminhada passou pelo Cais do Valongo e Largo da Prainha, tendo a oportunidade de conhecer a estátua e parte da história de vida da primeira bailarina negra do Theatro Municipal, Mercedes Baptista.

Passamos pela fachada do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN), seguindo, assim, para o Museu da História e Cultura Afro-Brasileira (MUHCAB), e no local conhecemos o acervo.

O MUHCAB coloca-se como um lugar de protagonismo negro e de promoção de narrativas histórico-culturais baseadas em perspectivas africanas e afro-brasileiras anteriormente negligenciadas por instituições museológicas. (MOISÉS, 2022, p. 61)

Tanto no espaço do museu, como também no circuito da herança africana, as crianças e suas famílias conheceram lugares e apreciaram objetos artísticos, valorizando a cultura africana existente em nossa cidade, o que trouxe a cada um conhecimento, pertencimento e afetividade.

Considerações Finais

O trabalho com a educação antirracista é muito importante e dialoga com a premissa da educação do Sesc. A partir das descobertas



Figura 7: Visita dos grupos à Pequena África e MUHCAB. (Acervo Sesc+ Infância, 2022)

vivenciadas pelo grupo, a percepção de que somos seres humanos em constante transformação ficou muito evidente.

Sabemos que é um desafio da atualidade incluir propostas que retratem e valorizem a cultura africana para crianças, todavia é de suma importância acender o debate acerca do tema, principalmente para as infâncias.

Por fim, consideramos que apresentar a perspectiva da identidade negra pelo viés do brincar beneficiou o grupo, que teve a oportunidade de replicar tal conhecimento, partindo de uma prática emancipatória e democrática, criando memórias afetivas que serão revisitadas ao longo da construção das suas trajetórias de vida.

Referências

ADICHIE, C. N. *O Perigo de uma História Única*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BARBOSA, A. G. (2012). *Contributos para a pedagogia social: neuroética. Educação va-garosa e ubuntu. Cadernos De Pedagogia Social*, (4), 197-219. <<https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2012.1956>>

BATISTA, W. M., *A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural*. Revista Direito e Práxis, v. 9, n. 4, p. 2581-2589, out. 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rdp/a/nkt6FjJDWMvfV7DsqrBY4XK/?lang=pt#> Acessado em 26 jun. 2023.

BRASIL. *Lei no 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acessado em 26 jun. 2023.

ROCHA, A.; SANTOS, J.; VINOLO, B. *O despertar das Consciências: experiências no debate étnico-racial e antirracista em projetos de educação não formal*. Rio de Janeiro, RJ: Sesc RJ, 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NOGUERA, R.; BARRETO, M. *Infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas*. child.philo, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1984-59872018000300625&lng=pt&cnrm=iso>. acessos em 27 set. 2022. Epub 17 mai. 2019. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.36200>.

RIBEIRO, D. *Pequeno Manual Antirracista*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Viaduto de madureira, o baile. Disponível em <http://viadutodemadureira.com.br/2016/o-baile/> Acessado em 26 jun. 2023.

SILVA, T. R.; DIAS, A. A.; AMORIM, A. L. N. de. *O currículo para a primeira infância e identidade racial da criança e negra*. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 2, 2018. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.5157. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5157>. Acesso em: 26 jun. 2023.



Relato de experiências: Vivências, olhares e indignações para uma educação antirracista

Alessandra da Graça Sampaio

Ana Paula Dias Frazão

Clara Rocha Williman

Claudia Francis C. de S. Grama

Diandra Araujo Pontes

Jessica Fernanda de S. Carpes

Renata Fortes

Introdução

O presente relato tem o intuito de compartilhar experiências das ações em conjunto do Projeto Baixada em Foco¹, realizadas no período de outubro de 2022 a abril de 2023, com os estudantes de formação de professores do Centro Educacional Milton Campos, localizado na cidade de Nova Iguaçu, bairro Moquetá, nas proximidades do Sesc.

Os caminhos que nos levaram a essas práticas perpassam pelos pilares da Educação do Serviço Social do Comércio — Sesc: uma educação antirracista, anticapacitista e que estimula o letramento científico. Em conformidade com a relevância da conscientização social, oportunizamos espaços e atividades com diálogos significativos sobre questões históricas e da atualidade, impulsionando o pensamento crítico em relação a estereótipos assíduos e fortalecendo trocas, redes e transformações sociais a partir de atitudes cidadãs, inclusivas,

1 Ações com integrações realizadas pelas professoras do Projeto Sesc+ Infância que representam as Unidades Sesc na Baixada Fluminense: Nova Iguaçu, São João de Meriti e Duque de Caxias.

fomentando, assim, possíveis mudanças de comportamentos e buscando práticas sociais mais éticas, justas e equitativas.

Ou seja, as reflexões sobre o racismo estrutural existente são constantes em nossas ações. Essa temática e os seus desdobramentos estão presentes nas formações para a equipe, nas vivências nas salas de referências com as crianças, nos encontros com as famílias, entre outros.

Vale destacar que conhecemos a Pequena África tradicionalmente conhecida pela sua riqueza cultural e artística afro-brasileira. O passeio-pesquisa foi um convite da equipe de Arte, Ciência e Tecnologia do Sesc RJ. A região está localizada na zona portuária do Rio de Janeiro, englobando os bairros da Saúde, Gamboa e Santo Cristo.

A partir de dados históricos, arquitetônicos e territoriais, debatemos a importância da preservação desses patrimônios e dos mecanismos locais de resistência étnica-cultural. No percurso a céu aberto, passamos pelo Largo de São Francisco da Prainha, onde se localiza a estátua de bronze de Mercedes Baptista, a primeira bailarina negra a compor o corpo de baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Em seguida, nos direcionamos para a Pedra do Sal, monumento histórico e religioso onde se encontra a Comunidade Remanescente de Quilombos da Pedra do Sal.

A poucos metros da Pedra do Sal, está localizado o Cais do Valongo, Patrimônio Histórico da Humanidade pela Unesco por ser um dos únicos vestígios físicos do tráfico negreiro nas Américas. Este foi o cais que mais recebeu pessoas escravizadas em todo o continente – estima-se que tenha sido a porta de entrada de cerca de um milhão de escravizados, de um total de cerca de cinco milhões que chegaram ao país.

Finalizamos conhecendo o Instituto Pretos Novos e o Museu da Cultura Afro-brasileira. Conversamos sobre as condições às quais as pessoas escravizadas foram submetidas ao chegar ao Brasil, em especial a maneira com as quais os negros que não sobreviviam ao trajeto eram tratados e enterrados. Foi um dia muito significativo para a equipe. Afinal, no Projeto Sesc+ Infância², partimos do pressuposto de que é primordial discutirmos sobre as questões raciais, tendo a população negra como protagonistas e representatividade, para o contínuo enfrentamento dos preconceitos e exclusões.

Citamos também brevemente nesse relato o Projeto Conectando Infâncias, em que convidamos a artista plástica de Moçambique Débora Tovela para desenvolver virtualmente atividades artísticas com as crianças do projeto, partilhando as simbologias africanas através de ilustrações, tecidos, vídeos e brincadeiras que trouxeram grandes ressignificações.

Fotografia 2: Encontro virtual do Conectando Infâncias durante a pandemia.

Valorizando esses contextos construídos, em outubro de 2022, participamos no Sesc Flamengo do 3º Congresso Mundial de Educação, que abordou a temática “Eu sou porque nós somos”, baseada na filosofia africana ubuntu, que refletiu sobre uma educação humana que tem como base as relações interpessoais e comunitárias, envolvidas com um respeito mútuo e de cooperatividade. Nesse evento, convidamos os estudantes do Centro Educacional Milton Campos para participar das palestras e dos debates, em que pudemos nos aprofundar com as falas e pesquisas de estudiosos da área mundialmente reconhecidos, como:

2 Projeto de Educação Complementar que tem o objetivo de valorizar as infâncias por meio do brincar. É realizado no turno inverso ao escolar, com crianças de 6 a 12 anos.

Alfonso Torres Carrillo, Almerindo Janela, Emilia Afonso Nhalevilo, Kaká Werá Jecupé, Nilma Lino Gomes, Patricia Hill Collins, Roberto Borges e Tiganá Santana.

Com a repercussão do Projeto Consciências³, intensificaram-se as nossas perspectivas sobre o assunto, resultando no desenvolvimento de atividades a partir de uma educação antirracista em parceria com o Centro Educacional Milton Campos, pois, acompanhando os conhecimentos gerados com esses movimentos, analisamos que essas ações deveriam alcançar amplitudes para além de nossos muros.

Desenvolvimento

Diante do pressuposto de que existe uma ligação direta entre desigualdades sociais e desigualdades raciais, entendemos que, a partir de pesquisas na antropologia educacional, há uma relação nas práticas docentes que devem desenvolver e visibilizar a luta antirracista nas instituições de educação básica. É necessário entender que a escola está inserida na sociedade, espaço que é reflexo das desigualdades culturais, sociais e históricas, e o racismo não está à parte, porque é possível observarmos diversas situações em que se destacam atitudes racistas nas instituições de ensino (seja de maneira consciente ou inconsciente).

3 Projeto idealizado pelo analista de arte, ciências e tecnologia Adriano Rocha, da gerência de educação do Sesc RJ. O Consciências tem por objetivo promover a discussão e a reflexão acerca das temáticas e problemáticas relacionadas à questão da raça e sobre o racismo estrutural brasileiro. O projeto se organiza por meio de programações educativas contínuas, tendo por base as Ciências Humanas e Sociais. Em articulação com territórios, sujeitos, instituições, busca-se implementar uma programação sistemática distribuída pelas unidades do Sesc RJ, promovendo a educação antirracista em consonância à Lei Federal 10.639/03.

Os motivos para nos aproximarmos de escolas do entorno são variados: compartilhar a nossa proposta, ouvir as inquietudes e experiências das turmas, trocar (aprender e ensinar com cada estudante) e valorizar o território. Esse trabalho na base é importante, pois terão oportunidade de vivenciar, ampliar repertórios, olhares e avaliar os caminhos profissionais que querem ou não seguir.

Atendemos um grupo composto por 54 estudantes do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, buscando desenvolver uma consciência antirracista que combata ativamente toda e qualquer expressão de preconceito, além de fomentar a contribuição da história africana na formação cultural do Brasil por meio do viés decolonial, que destaca, por exemplo, que o Brasil não foi descoberto, mas, sim, invadido por colonizadores.

A vivência com o grupo iniciou com uma roda de conversa. Fomos apresentados (equipe e jovens), falamos sobre a nossa proposta e começamos com a dinâmica da peneira (passaram uma peneira, cantando uma música,⁴ e, quando a música parava, o estudante que estivesse com ela lia uma palavra ou frase que expressava o racismo estrutural enraizado na nossa sociedade e o significado da mesma). Exemplos de frases e palavras utilizadas: “inhaca”: desde o português do Brasil Colônia, vem sendo usada para referir-se ao mau cheiro, forte odor, no entanto, Inhaca é uma Ilha de Maputo, em Moçambique, onde vivem até hoje os povos *nhacas*, um povo *ban*; “mercado negro, magia negra, lista negra e ovelha negra”: entre outras inúmeras expressões em que a palavra “negro” representa algo pejorativo, pre-

4 “Passa a peneira menina, menino vem peneirar. Leia um verso racista quando a peneira parar. Peneira.”

judicial, ilegal; “não sou tuas negas”: a mulher negra como “qualquer uma” ou “de todo mundo” indica a forma como a sociedade a percebe – alguém com quem se pode fazer tudo. Escravas negras eram literalmente propriedade dos homens brancos e utilizadas para satisfazer desejos sexuais, em um tempo no qual assédios e estupros eram ainda mais recorrentes. Portanto, além de ser profundamente racista, a expressão é carregada de machismo.

Objetivamos provocar uma reflexão sobre expressões racistas, autoavaliações, compartilhar sentimentos e vivências. Os/as jovens iniciaram tímidas e tímidos. Após a dinâmica, propomos formações de grupos para a análise de músicas, poesias, histórias e revistas que destacam o racismo estrutural em nossa sociedade. Nosso intuito era gerar incômodo para reconstruir novas versões antirracistas dos materiais. Como resultado, tivemos incríveis apresentações por parte dos estudantes, que cantaram, recitaram, desenharam e discutiram a importância de uma educação antirracista.

Como exemplo de um dos exercícios, podemos citar as versões da música “Fricote”, do cantor Luiz Calda, que ganhou uma nova versão, escrita e cantada pelos estudantes:

Preta do cabelo lindo,
quem é que não te deseja?
Quando tu entras na roda,
o teu cabelo encanta,
o teu cabelo é a moda.
Quem é que não te deseja?
Finalização surreal.
Olha seu Pedro no morro o que ele está procurando

a negra linda descendo com a sua saia rodando.

Quem souber por aqui

aonde mora Paulo Brasão,

ele tirou a negra linda para dançar no salão

eu também quero dançar...

É de invejar,

essa preta é espetacular

sua pele macia preciso tocar.

Ela é tão bela que não paro de olhar

Como uma flor reluzente à luz do luar.

Tentei tirar para dançar, mas ela não aceitou

vou voltar para casa sozinho

morrendo de amor.

Outro ponto importante foram as observações em relação às revistas *Crescer*. Os discentes perceberam que os bebês modelos eram majoritariamente brancos e que os bebês pretos ficavam na parte de trás, por vezes fazendo alusão a algum animal com a seguinte frase: “A fase que o bicho pega”.

Os contos de fadas também foram desconstruídos e levaram os jovens a refletir sobre a infância marcada por personagens brancos como referência de galãs e mocinhas, enquanto os personagens negros estavam sempre na categoria de vilão, ladrões ou empregada doméstica. Refletimos também sobre o cinema da atualidade, que tenta protagonizar o negro em contos que sempre foram com pessoas brancas, como na nova versão da *Pequena Sereia*, que caracteriza a personagem negra com traços padrões da sociedade branca. Tudo isso nos levou a pensar sobre a importância de contar histórias, lendas e contos dos reis e rainhas do povo africano, tornando-os comuns dentro das escolas e

despertando o imaginário negro infantil, assim como sugere a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar (lei citada nos encontros também).

Como reforça Nilma Gomes, a ex-ministra do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos:

É nesse contexto que a referida lei pode ser entendida como uma medida de ação afirmativa. As ações afirmativas são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter emergencial, sobretudo no momento em que entram em vigor. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação, etc.” (2001, p. 39).

Na troca houve muitas desconstruções e empolgações do grupo, que passou a se sentir mais à vontade para expressar as suas indignações, observações e experiências pessoais a respeito do tema.

Para finalizar esse encontro, foi apresentado o vídeo *Não seja racista. Continue criança*, e frases de potências negras que emocionaram e sensibilizaram a todos. Exemplos das falas utilizadas: “Precisamos ser criadas para a liberdade. O mundo é grande demais para não sermos quem a gente é” (Elza Soares); “Não aceito mais as coisas que não posso mudar, estou mudando as coisas que não posso aceitar” (Angela Davis); “Como negra, não quero mais ser objeto de estudo, e sim o sujeito da pesquisa” (Djamila Ribeiro).

Considerações finais

Durante muito tempo e até hoje, analisamos que as culturas e as representatividades negras foram/são excluídas e apagadas. Temos o direito e o dever de reparar e pôr em destaque, não enxergando o passado por meio da escravidão, mas através da ótica da ancestralidade e da potência de um povo que até hoje precisa lutar para acabar com o racismo, que é velado e estrutural. Por isso, este trabalho terá continuidade, pois a educação antirracista é uma urgência e um assunto que não pode, nem deve, ser esquecido ou deixado de lado.

Referências bibliográficas

GOMES, N. L. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

HOOKS, b. *Olhares negros: raça e representação*. Elefante, 2019.

TV GLOBO. Vídeo: *Não seja racista. Continue criança*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>>. Acesso em: 21 nov. 2023.



Projeto Identidade: caminhos para uma educação antirracista na educação infantil

Laís Gabriele Lima de Oliveira

Jhenifer de Moura Carvalho

Trajetória: o fazer pedagógico e o processo identitário se encontram

Como as *griottes*, contadoras de histórias da África antiga, contamos as aventuras de um grupo composto por crianças com idades entre 2 e 3 anos que começaram a descobrir sua identidade. Um grupo feliz, inteligente, animado, em que cada indivíduo tem características próprias. Todos gostam de brincar e interagir entre si e com toda a comunidade da Escola Sesc Niterói, localizada nas proximidades do Morro do Estado, maior favela do município, onde reside a grande maioria das nossas crianças. Embora existam as desigualdades econômicas e sociais, o entorno do Sesc Niterói é uma região de grande diversidade cultural, com centros de cultura, museus e vários *campi* da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Para melhor contextualizar a trajetória, é necessário caminhar por trilhas onde o fazer pedagógico e o processo identitário se encontram.



Por isso, vamos precisar dar algumas voltas por onde as crianças se aventuraram.

Tudo começou em fevereiro de 2023, um momento singular, pois, para a maior parte das crianças, foi o primeiro contato com a escola. Tendo em conta a heterogeneidade do grupo, preparar a sala de referência para acolher não apenas as crianças, mas também suas famílias, respeitando as peculiaridades, foi essencial à construção da confiança e ao estabelecimento de vínculos que estavam apenas se descortinando.

Nas primeiras semanas ocupamos os diversos lugares da escola; a seguir, os espaços externos foram apresentados gradativamente às crianças. A coleta dos elementos naturais, como folhas secas, gravetos, sementes e pétalas soltas, foi o ponto de partida para que surgisse a ideia de identidade, pois foram utilizados como recursos para ilustrar as capas das agendas com suas marcas individuais.

As rodas de conversas são momentos animados e de grande troca entre as crianças; elas dão sua opinião, compartilham assuntos que lhes interessam, dividem seus conhecimentos e suas novidades. Esses momentos auxiliam na construção do relacionamento saudável entre as crianças e as professoras, fornecem estímulos à autoestima, proporcionam o desenvolvimento da oralidade e da comunicação, favorecem a expressão de seus sentimentos e resolução de conflitos. Elas aprendem a ouvir, esperar sua vez de falar e exercitam a empatia, sobretudo ao elaborarem os acordos coletivos da turma, que foram fundamentais para construir o senso de democracia e a escuta sensível. É na roda de conversa que também trabalhamos a identidade. Com a chamada por meio das fichas de nomes e fotos

das crianças, elas identificam-se e, também, ao outro. Além disso, nesse momento cantamos inúmeras músicas. No início, as crianças traziam algumas canções do repertório familiar, como “Boi da cara preta” ou até mesmo “Desenrola, bate e joga de ladin”; entretanto, aproveitamos para apresentar outras músicas e quebrar alguns estereótipos que fazem parte da nossa cultura. Hoje, esse momento tornou-se muito mais prazeroso e alegre, elas adoram cantar e dançar, inspiradas na diversidade!

Outra atividade que enche as crianças de entusiasmo são as contações de histórias. Elas escolhem os livros e, ao folheá-los, descobrem um “novo mundo”, onde usam livremente a imaginação e a criatividade.

Com um grupo tão diversificado vivenciando esses campos de experiências, somado ao olhar e à escuta sensível das professoras, surgiu a pesquisa das relações étnico-raciais, que tem como objetivo permitir que a criança possa “Conhecer-se e construir uma identidade pessoal e cultural de modo a constituir uma visão positiva de si e dos outros com quem convive, valorizando suas próprias características e as das outras crianças e adultos, superando visões racistas e discriminatórias” (BNCC-EI, 2017).

Bolo de chocolate: do eu ao outro

Nas propostas pedagógicas pensadas a partir das interações entre professoras e crianças, o *eu* foi o ponto de partida para que pudéssemos nos conhecer e perceber as características que nos diferenciam e nos aproximam como indivíduos inseridos em um meio social e coletivo. O caminho se iniciou na observação do próprio

corpo, o corpo do outro, os nomes das coisas que nos rodeiam, os nomes próprios e o nome da turma, partindo da identidade individual e chegando à identidade coletiva. Para tanto, foram desenvolvidas oito sequências didáticas ao longo do primeiro semestre de 2023.

“Espetrato”

O acrônimo usado para juntar dois elementos que formaram essa atividade – o espelho e o retrato – foi uma das primeiras atividades produzidas com as crianças, inspirada pela leitura dos livros: *Meu Crespo é de Rainha*, de bell hooks; *O Cabelo de Cora*, de Ana Zarco Câmara; e *Amor de Cabelo*, de Cherry, Matthew A., também autor do vídeo *Hair Love*.

Cada criança se observou na frente do espelho, se reconheceu, percebeu suas características e, principalmente, seus cabelos. Após esse momento, com hidrocor, cada uma desenhou seu cabelo da forma como se percebia: se tinha cachos, se era mais crespo ou



Figura 1 e 2 - Autorretrato no espelho e retrato do outro no “Dia do Meu Cabelo é Lindo!”

liso, entre outras. Durante o processo, as crianças se expressaram com algumas falas, dentre elas: “Meu cabelo tem ondas” (Thalia, 3 anos), “Meu cabelo tem laço” (Eloá, 3 anos), “Meu cabelo é bonito” (Heitor, 2 anos).

Em seguida, observamos os cabelos uns dos outros. Com isso, houve um interesse nos penteados que algumas crianças usavam. Então, convidamos a família a participar no dia do “Meu cabelo é lindo!”, fazendo o penteado preferido de cada uma. As crianças, meninas e meninos, vieram com os cabelos mais elaborados e tiraram fotos umas das outras, celebrando a diversidade existente no grupo.

Qual o pente que te penteia?

Abordando a temática sobre identidade, levamos as crianças a refletirem sobre os diversos tipos de pentes que existem, suas formas, texturas e funções, como o pente garfo e o famoso pente fino. Aproveitamos para falar sobre nossos cabelos e entendemos que, assim como



Figuras 3 e 4 – Pintura com os “pentes que te penteiam”.

os pentes, temos formas e texturas de cabelos diferentes. Para a proposta, utilizamos os pentes como ferramenta de pintura e, coletivamente, produzimos uma pintura de guache sobre tela.

As crianças usaram os pentes como pincéis e, com a cor de sua preferência, pintaram uma arte abstrata. Esse foi um dos primeiros contatos da turma com a tinta, e as crianças experienciaram o momento com muita liberdade. O quadro, os pentes e as fotos fizeram parte de uma instalação, e as famílias puderam apreciar e refletir sobre o lindo trabalho.

3. Cara de quem?

Aqui, as crianças conheceram e aprenderam um pouco mais sobre os sentidos e como é composto o nosso rosto. Preparamos um momento de brincadeira para falar sobre olfato, visão, audição e paladar. Este jogo foi construído com os rostos de algumas crianças, permitindo que elas percebessem características diferentes umas das outras, como o formato do nariz, olhos e boca. Enquanto jogavam, podiam manusear essas partes, colocando o nariz de uma criança na outra, tentando descobrir quem era e fazendo um novo rosto, diferente. Com esse recurso pedagógico, foi possível reconhecer-se, reconhecer o outro e refletir



Figuras 5 e 6 – Jogo das características.

sobre o NÓS. Além do reconhecimento através do jogo, a proximidade com a literatura permitiu que elas se identificassem nas ilustrações, principalmente com características físicas como nariz, boca, olhos, cor da pele e cabelos.

4. Meu rosto no livro

Para dar ainda mais significado à representatividade das crianças nos livros que estavam fruindo, substituímos as ilustrações originais dos personagens das capas pelas fotos das crianças que se identificavam, tornando-as protagonistas das histórias. Os livros foram encontrados na biblioteca e na internet, e as crianças reproduziram as poses.



Figuras 7 e 8 – Releitura de capas de livro – a representação da criança negra na literatura infantil

A proposta continuará no próximo semestre, para que todas as crianças sejam contempladas.

É visível que em nossa turma existe uma grande diversidade, e as crianças também notam essas diferenças. No grupo, há crianças com nomes iguais, e percebemos que, para tentar diferenciá-las, são destacadas por elas algumas características físicas. Por exemplo: “Ela é a Eloá pretinha”, “Esse Heitor tem trancinha”. Com isso, notamos a necessidade de falar ainda mais sobre essas características.

5. Que cor é minha cor?

Dando prosseguimento ao tema identidade, conversamos agora sobre o tom de pele, com mais literaturas infantis para nos inspirar: *Amoras*, de Emicida; *Que Cor É minha Cor*, de Martha Rodrigues; e *A Cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo. Desta forma, dialogamos sobre nossa pele, colorismo e mestiçagem.

Contornamos duas crianças de corpo inteiro em papel branco, apresentamos os verdadeiros lápis “cor de pele” e, junto com



Figuras 9 e 10 – Reconhecendo os tons de pele.

o grupo, descobrimos o tom que era parecido com a cor da pele da criança contornada e a colorimos. Também aproveitamos para conversar sobre as outras características percebidas nas propostas anteriores.

6. Baobá dos significados

Esta proposta iniciou-se com o intuito de escolher o nome da turma. Pensando em uma sequência didática para dar mais significado para esse momento de escolha, contamos mais algumas histórias, como a do livro *Perigoso!*, de Tim Warnes, que nomeava os objetos, e,



Figuras 11 a 14 – Construção coletiva do Baobá.

em seguida, nomeamos com etiquetas itens que compunham a nossa sala de referência, como cadeira, mesa, quadro branco, espelho, entre outros. Depois, fomos para os nomes próprios e usamos o livro *Meu nome é Mallum*, que despertou a curiosidade das crianças em conhecer o baobá que aparece em destaque no livro. Então, partimos para pesquisar mais sobre essa árvore, conhecemos em que lugar se originou, o que ela significa, o nome do seu fruto, descobrimos até que seu fruto é rico em vitaminas e que existe a comercialização do “baobá em pó”, como espessante de alguns alimentos. Essa sequência didática foi fundamental para que as crianças pudessem ter uma compreensão sobre a importância dos nomes. Separamos um dia para que acontecesse a votação do nome da turma. Registramos os nomes sugeridos pelas crianças, depois elas elegeram o favorito: “Bolo de Chocolate”. Entendemos que dar voz à criança fomenta a democracia, o respeito e o senso de igualdade, que são essenciais para nossa formação individual e coletiva.

No desdobramento da proposta, percebemos o grande interesse que as crianças tiveram por essa árvore, então aproveitamos para construir um baobá com elas, usando material reaproveitado. As crianças da turma Bolo de Chocolate, com a participação das famílias, pesquisaram os significados dos seus próprios nomes, e os compartilhamos num dia especial ao ar livre, quando fizeram pequenas “múcuas”, os frutos do baobá, ilustradas com a foto de cada criança, seu nome e seu significado e cada qual escolheu um lugar do baobá para pendurar. Essa construção cheia de significados demorou meses para ser finalizada. A turma gostou muito desse trabalho e de fazer parte de algo cheio de histórias.

Ainda há muito caminho pela frente

Na luta por uma educação antirracista, trabalhar com a turma Bolo de Chocolate sobre relações étnico-raciais foi de extrema importância para a formação das crianças. Todas as propostas foram pensadas com o objetivo de elevar a autoestima, o conhecimento do eu, do outro e do nós, além de envolver assuntos mais complexos, como ancestralidade, mestiçagem e africanidades brasileiras. Em nosso projeto, tivemos o cuidado de respeitar o protagonismo das crianças, suas características e suas vivências, que enriqueceram todas as experiências vividas durante esse período.

Considerando a Lei nº 10.639/2003, que fala sobre resgate da contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à história do Brasil, o projeto percorre todos esses pontos de forma lúdica e didática. Compatível com um dos pilares da educação do Sesc RJ, nosso trabalho foi fundamentado e pautado nesse saber essencial: a educação antirracista. A luta continua!

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

CAMARA, A. Z. *O cabelo de Cora*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

CHERRY, M. A. *Amor de cabelo*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Galerinha, 2020.

_____. *Hair Love*, Vídeo. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=kN-w8V_Fkw28&ct=7s&ab_channel=SonyPicturesAnimation

DOMINGUES, M. *Meu nome é Mallum*. Rio de Janeiro: Bau Encantado, 2021.

EMICIDA. *Amoras*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

HOOKS, b. *Meu crespo é de Rainha*. São Paulo: Boitatá, 2018.

RAMPAZO, A. *A cor de Coraline*. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2017.

RODRIGUES, M. *Que cor é a minha cor*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

WARNES, T. *Perigoso*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2014.19





A ludicidade na educação étnico-racial

Liliane Pessanha

Introdução

O Brasil é um país peculiar em relação aos demais, pela sua riqueza cultural, construída através dos séculos essencialmente graças à fusão de várias e distintas etnias. Desde sua origem indígena, passando pela colonização europeia, a diáspora africana durante o escravagismo e as diversas ondas imigratórias advindas de partes remotas do mundo, como a Ásia, a cultura brasileira, a despeito das relações de dominação e opressão que marcaram sua história, foi formada pelo legado imaterial de todos esses povos que habitaram a terra *brasilis* desde seus primórdios. O brasileiro, dessa forma, condensa em si uma herança étnica extremamente rica e diversa.

Entretanto, se isso deveria significar uma diversidade carregada dessas tantas referências culturais desde a formação educacional do brasileiro, a realidade que se apresenta que elementos de suma importância, advindos de muitas culturas que influenciaram a sociedade brasileira, são tradicionalmente preteridos, e até mesmo ocultados, em



face a uma europeização, ou, em sentido mais abrangente, ocidentalização dos valores transmitidos pela educação formal no Brasil.

O governo brasileiro tentou corrigir esse desequilíbrio através da Lei nº 10.639/03, de 2008, que obriga as escolas a incluir em sua grade curricular o ensino da história da África, bem como dos africanos; a cultura afro-brasileira; e a conscientização sobre a luta dos negros no Brasil. Entretanto, especialistas da área educacional observam que o espírito dessa norma não está sendo realizado, visto que essa determinação é tratada pelas escolas de forma protocolar e superficial (SANTOS, 2023). Em outras palavras, a educação brasileira segue adotando a linha tradicional que se afasta da diversidade em benefício ao conservadorismo baseado na perspectiva eurocêntrica.

Diante de tal cenário, qualquer tentativa de mudança deve, antes de tudo, passar por um exame das razões sociológicas e culturais que constituem esse status quo, a fim de que se compreenda a dimensão do problema enfrentado e se comece a combatê-lo. O presente artigo, nesse sentido, tem o objetivo de mostrar a importância da educação munida da ludicidade para a formação de um imaginário social nas próximas gerações que resulte na conscientização em favor da luta antirracista.

Para tanto, ele será dividido em três partes: a primeira, destinada a expor um breve resumo da problemática envolvendo a influência do eurocentrismo na cultura e educação formal brasileira; a segunda, voltada ao aprofundamento do que significa o papel da educação no combate ao antirracismo; e, por fim, um último capítulo expondo o papel da ludicidade como ferramenta de tal combate, relacionando algumas atividades lúdicas práticas aos valores civilizatórios afro-brasileiros.

A problemática do eurocentrismo na educação formal

Devido ao afastamento das raízes culturais diversas que contribuíram para a constituição da cultura brasileira tal como se a conhece hoje, a educação formal incorre no erro de transmitir a chamada história única, que se caracteriza por incutir na mente das pessoas a falsa ideia de que a história, as experiências e o modo de viver característicos de um grupo representam o de todos, tal como um padrão (ADICHIE, 2019). Como efeito, há várias distorções e tendenciosidades, do ponto de vista historiográfico, que são repassadas às pessoas desde a educação básica.

Por exemplo, não se ensina a história dos povos originários, em sua diversidade cultural, sua dinâmica e complexidades internas. Em vez disso, consideram-se esses povos como um só, relegando e generalizando suas histórias ao resumi-los nominalmente enquanto “os índios”. O que sobre eles é dito se refere à história que se inicia em 1500, com a chegada dos exploradores marítimos portugueses, como se esses povos não existissem antes desse marco, e comumente usando a narrativa eurocêntrica de que eles, assim como o Brasil, foram “descobertos”, quando na verdade o que ocorreu foi uma invasão.

O mesmo fenômeno de enviesamento de perspectiva ocorre com a história africana, que é ignorada, pois menções ao continente só se iniciam, no ensino de história geral, a partir do colonialismo iniciado no século XVI. Mesmo a história do Antigo Egito, uma das civilizações que mais despertam o interesse e curiosidade do público médio em geral, é transmitida sem destacar que este se trata de um povo africano que muito orgulha a história dos negros. Ainda há muita resistência em reconhecer que essa grande civilização era, desde suas raízes, formada

por negros. Até hoje muitos dos brasileiros médios sequer sabem que o Egito está localizado na África.

Como principal efeito, esse eurocentrismo na historiografia que baseia o ensino cria também uma visão estereotipada das demais culturas, como se elas estivessem à margem, como se fossem coadjuvantes. Por essa razão, é comum ver o brasileiro médio falar “a África” como um bloco uno, homogêneo, tal como se fosse um país, sem distinguir as várias culturas que formam esse continente, visto que o não ensino desse assunto o levou ao desconhecimento delas.

Essa visão é claramente herdada da perspectiva dominante, visto que ela foi adotada no episódio da Partilha da África, em que, reunidos para decidir quais países explorariam quais partes da África, no contexto do neocolonialismo do século XIX, o continente foi dividido de forma arbitrária, ignorando os limites geográficos que separavam diferentes – e, muitas vezes, conflitantes – etnias e sociedades tribais locais, cenário que gerou, após a descolonização e formação dos Estados africanos modernos, conflitos que duram até hoje. Esse tipo de visão limitada, generalizante e estereotipada dos povos africanos, que é repassada aos brasileiros desde a educação básica, gera a conjuntura em que

Apesar de a África ser o continente mais próximo do Brasil, de existirem imensas semelhanças humanas e naturais entre ambos, de ter havido uma forte interação ao longo da história e de os afrodescendentes constituírem cerca de um terço de nossa população (o que faz do Brasil o segundo ou terceiro “país africano”, isto é, em número de afrodescendentes), existe um desconhecimento profundo de sua história e de nossas relações com ela (VISENTINI; RIBEIRO; PEREIRA, 2014, p. 11).

Outro problema, também herdeiro do enviesamento eurocêntrico, é que o ensino tradicional atrela a história dos negros, quase que exclusivamente, ao cenário do escravagismo no Brasil. É inegável que esse triste capítulo precisa ser contado a fim de conscientizar as próximas gerações sobre o sofrimento causado pelos absurdos da colonização, mas deve-se destacar que esse é também apenas um capítulo na história dos negros, que não devem ser associados unicamente, no contexto histórico, à figura passiva do escravo.

Em outras palavras, o estímulo ao empoderamento étnico passa também por contar os grandes feitos desse povo, rememorar seus grandes heróis, seus pioneiros e seus inventores. Infelizmente, devido ao tipo de ensino da história que tradicionalmente é repassado, é comum que muitas pessoas enxerguem a história dos negros como sendo iminente à história do escravagismo.

Embora a menção da influência do eurocentrismo seja importante para entender o porquê de uma cultura tão eticamente diversa, como a brasileira, prezar pela história única, também é necessário compreender a visão sociológica sobre a busca pela definição de um jeito de ser brasileiro, incluindo seu caráter e sua mentalidade comum, em meio a essa diversidade, uma vez que a negação das raízes multiétnicas do Brasil está relacionada a um problema de identidade nacional.

Nesse sentido, destaca-se como um marco fundador dessa busca a obra *Casa-Grande & Senzala*, do escritor Gilberto Freyre (2006). Embora ela tenha contribuído para o entendimento do processo de diversidade étnica ao dar início à tradição de pesquisas sobre a formação sociológica do Brasil, limitou-se a exaltar os aspectos positivos dessa chamada miscigenação, jogando luz apenas na suposta cordialidade

do povo brasileiro, herdada por essa fusão de várias culturas, como se apenas o melhor de cada uma delas houvesse se integrado ao jeito de ser brasileiro. Dessa forma, no que ficou conhecido como democracia racial, advoga-se que a miscigenação criou um estado de igualdade e harmonia entre os brasileiros.

Em contraposição a essa tese, Sérgio Buarque de Holanda (2015) destacou que, observando o que se passa na realidade brasileira, essa tão exaltada cordialidade, na prática, sempre serviu como uma forma de camuflar, através do caráter afetivo, as relações opressivas de poder, os abusos e, principalmente, os preconceitos que integram a sociedade brasileira desde sua origem até os atuais dias.

Como um dos vários resultados desse cenário, o próprio racismo existente é ocultado por essas relações hipócritas de afeto, criando a impressão de que esse tipo de preconceito não existe. Por essa razão, consolidou-se entre as relações interpessoais na sociedade brasileira o chamado racismo estrutural, que, além de ser nocivo em si mesmo por estar integrado ao cotidiano no país, seja em suas instituições ou nas relações interpessoais, também se revela traiçoeiro pelo seu caráter tácito.

A luta contra o racismo no Brasil, portanto, possui um desafio extra em relação a outros países, pois aqui as relações de preconceito racial foram naturalizadas e mascaradas sob o manto do tratamento afetivo. Ela demanda, dessa forma, um esforço monumental porque, em primeiro lugar, é necessário desvelá-lo (visto que não costuma ser admitido, de tão impregnado que está), para, em seguida começar a combatê-lo.

É nesse sentido que o processo educativo de formação dos futuros cidadãos ganha o protagonismo nesse combate, pois, da mesma forma como o racismo camuflado se perpetuou na sociedade brasileira

através do repasse, de geração em geração, desse modo afetivo de travestir o preconceito racial, é através do mesmo repasse, dessa vez dos valores de igualdade e conscientização da identidade multiétnica brasileira, que esse problema endêmico será revertido.

Combatendo o racismo por meio da educação

Com base no exposto até aqui, qualquer que seja a forma de combate ao racismo deve partir da esfera cultural, visto que é nela que esse mal jaz enraizado e se perpetua sendo repassado às próximas gerações. Aplicada à educação de base, há várias práticas que, dentro dessa esfera, deveriam ser reformuladas a fim de gerar conscientização e senso de igualdade.

Sabendo-se que a formação educacional das crianças está relacionada à imaginação, e que por isso é comum a exposição das mesmas, desde cedo, a fábulas e histórias que transmitem, por meio de uma narrativa baseada na fantasia, determinados valores, é importante selecionar aqueles que estejam relacionados à igualdade e ao combate aos preconceitos, razão pela qual é fundamental que se contem as histórias alinhadas a tais valores.

Para tanto, o primeiro passo deve ser o fazer com que as crianças se enxerguem nas histórias que estão sendo contadas. É importante que isso seja feito, em vista do tipo de histórias que tradicionalmente ajudaram a formar o imaginário das crianças brasileiras ao longo de várias décadas. Sempre foi comum, por influência da cultura portuguesa e por falta da elaboração de obras essencialmente brasileiras, o contar histórias e fábulas de origem europeia, continente que não abarca todas as raízes da cultura brasileira.

Quando os irmãos Grimm viajaram por toda a Alemanha em busca de histórias populares contadas e recontadas através de gerações, eles estavam em busca de narrativas não inventadas, mas sim genuinamente originadas daquela cultura, histórias que representavam a visão daquele povo sobre o mundo. Dessa empreitada, surgiram clássicos como Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e os Sete Anões, entre outras, que, a partir do século XX, através de adaptações ao cinema feitas pelos Estúdios Disney, integraram a chamada cultura de massa e se disseminaram por vários países, incluindo o Brasil.

Que essas histórias componham o cânon das fábulas que são repassadas às crianças europeias em seu processo de formação educacional, é normal e compreensível, mas o mesmo não se pode dizer do fato de elas serem tradicionais também no Brasil, pela simples razão de que a formação cultural brasileira é diferente e possui também raízes de povos africanos e indígenas. Tais povos possuem suas próprias fábulas e mitos, que também representam sua visão de mundo. Sendo assim, em todos os casos, esse tipo de narrativa impõe que aquilo que é dito e feito por seus personagens, bem como as próprias características dos mesmos, é fruto daquilo que é corriqueiro de determinado povo.

Portanto, essas obras são mais do que simples construções literárias, pois dão testemunho de seu modo de pensar, de agir, e, principalmente, de enxergar outras culturas e etnias. Quem é o negro do ponto de vista europeu e quem ele é do ponto de vista dos próprios negros? Uma das formas de perpetuar o racismo estrutural é incorporar na formação de base das pessoas a visão do outro sobre os povos dos quais elas são descendentes; ou, na pior das hipóteses, a visão do colonizador, do dominador.

Por exemplo, no clássico *Peter Pan*, povos indígenas são retratados através de estereótipos culturais, como a pele vermelha. Isso representa a visão do colonizador sobre o que ele julga ser exótico, o que representa um prejuízo à transmissão da ideia de igualdade. Em *Dumbo*, um grupo de corvos é retratado com características estereotipadas dos afro-americanos. A existência de muitos casos como os supracitados levou o serviço de streaming Disney+, que transmite esses clássicos, a emitir um aviso de conteúdo racista, tais como: “Este programa inclui representações negativas e/ou maus-tratos de pessoas ou culturas” (CARNEIRO, 2020).

Em outro exemplo, embora este cenário esteja mudando recentemente, as histórias infantis tradicionais são escassas de princesas negras, levando as crianças, além de muitas vezes não se enxergarem nessa posição, habituarem-se à ideia de que tal posição de nobreza e poder é destinada apenas às pessoas brancas. Trata-se de situações pontuais, que podem parecer até mesmo inócuas, mas que representam a formação original das sementes do racismo no imaginário popular, que, através do acúmulo de muitos outros estereótipos, do mesmo tipo, aprendidos ao longo do tempo, evoluirão para a mentalidade racista na vida adulta, responsável por segregar e discriminar minorias em vários segmentos sociais.

Nesse sentido, integrar ao status quo da educação contos e fábulas advindos da cultura daqueles que outrora foram os exploradores é uma forma de internalizar nos descendentes dos explorados a visão que aqueles possuem sobre estes, ou seja, fazer com que o brasileiro cresça com uma mentalidade destinada a apequenar a própria história, cultura e etnia, e enaltecer a do europeu.

Nesse sentido, torna-se compreensível qual é a fonte do chamado “complexo de vira-latas”, que, segundo o escritor Nelson Rodrigues (1993),

integra a cultura brasileira e se caracteriza pela autodesvalorização. Mesmo autores renomados que tentaram promover uma identidade nacional, a exemplo do que fizeram os irmãos Grimm na Alemanha, ou reunir histórias do folclore brasileiro, como Monteiro Lobato, possuem em sua obra traços da ideia retrógrada de inferioridade racial (LAJOLO, 1998). Através desse tipo de mentalidade, reproduzida em narrativas que relegam as pessoas negras à figura de subalternos, desempenhando papéis fixos de serviçais ou explorados, perpetua-se o racismo estrutural no Brasil.

É por isso que, com base no exposto, o fator de extrema importância que deve compor a essência da educação não formal sob o viés étnico-racial é o da desconstrução. Aquilo que está institucionalizado no sentido de fixar preconceitos precisa ser desconstruído. Um dos pressupostos que precisa ser desfeito, nesse sentido, é o da pretensa superioridade das culturas ocidentais, notadamente a europeia – algo que não é explicitamente declarado, mas que a educação formal tende a induzir a se pensar. É importante construir métodos de ensino e transmitir conteúdos que comuniquem a ideia de que todas as culturas possuem igual importância para o desenvolvimento humano, sem exaltar algumas em detrimento de outras. Isso porque, como já demonstrou Lévi-Strauss (1990) no século XX, não existem culturas primitivas e superiores, pois cada uma possui sua lógica interna e é capaz de se desenvolver à sua maneira específica e no contexto histórico em que estão inseridas.

A ludicidade como ferramenta de transformação

No processo de desconstrução, novos valores são repassados às crianças, e, nesse sentido, o alinhamento dos mesmos com a essência da herança étnica destinada aos brasileiros através da diversidade de

sua formação é fundamental. Essa dinâmica é dada pela analogia com Sankofa, “um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro” (ROCHA; VINOLO; SANTOS, 2022, p. 16), representando, portanto, a ideia de que o saber das próximas gerações só poderá ser mais consciente da diversidade e livre de preconceitos se houver um retorno ao passado, às raízes que formaram a cultura brasileira. Tradição, memória e ancestralidade, afinal, são as chaves desse processo.

Essa memória está condensada nos valores civilizatórios afro-brasileiros, que são o conjunto de princípios deixados de herança pelos povos africanos. Embora, durante a diáspora africana, o europeu tenha retirado daqueles que foram escravizados tudo o que eles possuíam, inclusive a própria família, quando chegaram ao Brasil, trouxeram consigo um valioso legado cultural formado pelos elementos e características materiais e, principalmente, imateriais do modo de existir de todo um povo.

São esses valores a ancestralidade, comunitarismo, circularidade, religiosidade, energia vital, oralidade, ludicidade, corporeidade, memória e musicalidade. Cada um deles representa um elemento essencial na formação existencial dos povos africanos, e, quando muitos desses foram trazidos para o Brasil, incorporaram esses valores na cultura brasileira.

Para que essa herança seja fortalecida, valorizada e perpetuada, é importante que esses valores sejam transmitidos àqueles que formarão a futura sociedade brasileira. O compartilhamento desses elementos com as crianças é fundamental para que se realize a ideia representada pelo pássaro Sankofa.

Esse tipo de compartilhamento, nesse sentido, só pode ser feito através do valor da ludicidade, pois, como já visto, a formação educacional começa pelo imaginário, e ele, por sua vez, tem em sua essência o caráter lúdico que entretém. A ludicidade, portanto, é “a alegria, é o gosto pelo riso, pela diversão e celebração da vida. É um dos caminhos mais fáceis para promover a interação, o senso de coletividade, a ideia de parceria” (ROSE, 2022, p. 34).

Esse senso de coletividade é desenvolvido, por exemplo, na brincadeira fogo na montanha, em que um grupo de participantes se movimenta conforme o comando verbal de um líder, de costas para ele. Quando esse diz “fogo na montanha”, os participantes devem pular e responder “fogo!”, permanecendo de costas; quando diz “fogo” em algum outro lugar, também respondem “fogo!”, mas não pulam; quando o comando “fogo” é acompanhado de uma palavra-chave anteriormente combinada, todos pulam e, respondendo “fogo”, viram-se de frente (CUNHA, 2016).

Percebe-se que, nessa brincadeira, o papel da palavra é muito importante, fato que ressalta, portanto, o valor civilizatório afro-brasileiro da oralidade, que também é fundamental por abrir espaço, no ambiente escolar, para a voz de todos, não apenas do professor (ROSE, 2022). Dessa forma, a capacidade de dar voz a todos se converte em um dos marcos de uma educação não formal ideal.

Outro valor associado à oralidade é o da musicalidade. Segundo Rose (2022), esse valor aguça os sentidos, promove a harmonia e transforma sinais sonoros em emoção. Na brincadeira amarelinha africana, cujo objetivo é não errar a pisada enquanto se pula sobre quadrados riscados no chão. Os movimentos são ditados pelo ritmo da música

cantada e das palmas. Esse aspecto rítmico é um traço essencial da musicalidade presente nas culturas africanas.

Esse mesmo valor também é repassado através da brincadeira escravos de Jó, que, além de também ser guiada pelo ritmo musical, estimula a concentração e agilidade dos participantes, que repassam um objeto de um para o outro em conformidade com os movimentos ditados por uma música.

A agilidade também é trabalhada na brincadeira três Marias, em que o participante deve tentar retirar tampinhas de dentro de um círculo enquanto arremessa outra para o alto. O círculo, aliás, é um elemento comum não apenas nessa brincadeira, mas em todas aqui citadas, e isso se deve ao fato de que outro valor civilizatório afro-brasileiro ensinado por elas é o da circularidade.

Como o espaço em que o aprendizado ocorre e onde essas brincadeiras acontecem também é importante, o ambiente escolar não formal que preza pela circularidade acaba por quebrar o padrão tradicional da educação formal em que os alunos são enfileirados, com uns de costas para outros, e direcionados apenas à figura do professor.

Na circularidade essa rigidez se quebra, pois, com todos dispostos em um grande círculo, é possível que cada criança observe todas as outras, facilitando a percepção de igualdade e estimulando, como consequência, a empatia pelo próximo.

A circularidade proporciona novos olhares e percepções, permite construir e fortalecer sujeitos na compreensão de suas subjetividades. [...] No círculo, eu vejo quem está do meu lado e quem está a minha

frente, é uma forma de eu compartilhar saberes, por isso é tão importante cada um dizer sua palavra (ROSE, 2022, p. 33).

Não só as brincadeiras, mas também os brinquedos podem ser tipicamente de culturas africanas, ao invés dos industriais e feitos em massa para o consumo. Um exemplo disso são as bonecas Abayomis. Feitas apenas de pano, passam uma importante mensagem de que a diversão pode ser realizada através da simplicidade, ao passo que também remete à ancestralidade de suas origens culturais.

Esses fatores fazem com que, nas brincadeiras e nos brinquedos de origens multiétnicas, o ato de brincar ultrapasse o mero entretenimento e ganhe um significado, que é o retorno às origens de povos que deixaram importantes legados à cultura brasileira. Isso porque, através do ensino do contexto geográfico e histórico que acompanha essas atividades lúdicas, elas se tornam ferramentas para a transmissão da memória e da ancestralidade, pois servem para repassar elementos culturais dos povos e etnias que ajudaram a formar o Brasil, promovendo a valorização, por parte das crianças, da própria identidade.

Além disso, outro efeito gerado é o da sensação de pertencimento. O brincar com elementos inspirados em culturas que efetivamente formaram o povo brasileiro faz com que a própria brincadeira se torne um espelho, de modo que, enxergando-se na ludicidade e aprendendo, através dela, sobre a memória e as raízes da cultura da qual se faz parte, ela se habitua a valorizar e se orgulhar de suas origens, além de enxergá-las como sendo algo próximo e natural.

Em outras palavras, a criança se sente protagonista do próprio mundo, sente-se no controle e percebe que a sua identidade é

valorizada e possui espaço no meio em que ela está. Entretendo-se com aquilo que é de sua origem, que lhe fornece uma visão de mundo própria e sobre si mesma na perspectiva de sua cultura e não de outra, cria-se o conforto e segurança necessários para a convivência em sociedade, além da própria conscientização de que tal sociedade é diversa e não está dominada por uma história única. Devido a isso, para a sociedade, o ganho em termos de consciência e diversidade é imensurável e possibilita uma convivência mais harmônica e livre de preconceitos.

Conclusão

Com base no exposto, pode-se concluir que é prioritária a reformulação da formação educacional de base. Incluir nela o legado cultural dos povos africanos é uma forma de conscientizar os brasileiros ao reposicionar elementos da cultura negra do exótico, como sempre fora tratado, para o comum. Dessa forma, as pessoas passarão a encarar a cultura africana não como algo distante, mas como integrante de seu ser sociocultural, fato que servirá como uma poderosa ferramenta antirracista, abrindo portas para uma forma de encarar as pessoas pretas como irmãs, abrindo espaço para que elas ocupem todos os espaços sociais que hoje lhes são relegados em face ao privilégio das pessoas brancas.

Assim, como o racismo deve ser combatido na esfera cultural, a educação de base tem a missão de colaborar para desconstruir estereótipos culturais e preconceitos étnicos tradicionalmente instituídos pela educação formal e repassados às crianças que mais tarde tornaram-se adultos com mentalidade racista, ainda que muitos sequer tenham noção disso, pois um traço marcante do racismo no Brasil é o fato de ele ser tácito.

Nesse sentido, a maior conclusão a que se pode chegar é a de que a maior ferramenta da educação de base para alcançar esse objetivo é a ludicidade, representada, dentre outros elementos, pela transmissão de fábulas, bem como pela interação com brinquedos e brincadeiras. Através de jogos e dinâmicas de grupo inspiradas por culturas africanas e de povos originários, mais do que conscientização, gera-se nas crianças a sensação de pertencimento, fazendo com que o brincar ganhe uma dimensão de importância muito maior do que a habitual.

A importância dessa desconstrução está no tipo de sociedade que se pretende formar e será construída no futuro graças aos efeitos que a educação de base gerará nas mentalidades individuais futuras, mitigando o racismo e gerando um efeito em cadeia no sentido do melhor tratamento de minorias étnicas em vários segmentos da sociedade.

O folclore, como a etimologia da palavra sugere, vem de folk, povo, lore, conhecimento. Portanto, seu sentido deve promover a ideia de pertencimento e proximidade, um patrimônio de todos, e não de algo distante e exótico, como muitas pessoas o tratam ao ter contato com algumas atividades que o expressam. Através da educação e do repasse das brincadeiras mencionadas, além de ensinar o respeito ao outro, também se cria um senso de identidade e pertencimento, por meio do qual, espera-se, o folclore seja visto como parte integrante das pessoas.

Referências

ADICHIE, N. C. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CARNEIRO, R. Disney+ traz ao Brasil alerta sobre conteúdo racista antes de clássicos. *Veja*, 2020. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/coluna/tela-plana/>

disney-traz-ao-brasil-alerta-sobre-conteudo-racista-antes-de-classicos/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

CUNHA, D. A. *Brincadeiras africanas para a educação cultural*. Castanhal: Edição do autor, 2016.

FREYRE, G. Casa-Grande & Senzala. São Paulo: Global, 2006.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LAJOLO, M. *A figura do negro em Monteiro Lobato*. São Paulo: Unicamp, 1998.

LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papirus, 1990.

ROCHA, A.; VINOLO, B.; SANTOS, J. (Orgs.) *O Despertar das Consciências: experiências no debate étnico-racial e antirracista em projetos de educação não formal*. Rio de Janeiro: Sesc, 2022.

RODRIGUES, N. *A sombra das chuteiras imortais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ROSE, G. Valores civilizatórios afro-brasileiros e o legado de Azoilda Loretto da Trindade. In: ROCHA, A.; VINOLO, B.; SANTOS, J. *O Despertar das Consciências: experiências no debate étnico-racial e antirracista em projetos de educação não formal*. Rio de Janeiro: Sesc, 2022.

SANTOS, E. *Lei que obriga ensino de história afro-brasileira completa 20 anos, mas está longe de ser realidade nas escolas, dizem especialistas*. G1, 2023. Disponível em: <<https://shrturl.app/kUpILn>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

VISENTINI, P. F. RIBEIRO; TEIXEIRA, L. D. PEREIRA, A. D. *História da África e dos africanos*. Petrópolis: Vozes, 2014.



Por uma educação antirracista na Escola Sesc Nova Iguaçu

Alessandra Lima

Aline Costa

Amanda Montenegro

Bianca Macedo

Leila Tavares

Patricia Rocha

Renata Fortes

Introdução

Vozes-Mulheres

Conceição Evaristo

“A voz da minha bisavó ecoou criança nos porões do navio.

Ecoou lamentos de uma infância perdida.

A voz da minha avó ecoou obediência aos brancos donos de tudo.

A voz da minha mãe ecoou baixinho revolta no fundo das cozinhas alheias,
debaixo das trouxas de roupagens sujas dos brancos pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda ecoa versos perplexos com rimas de sangue e fome.

A voz da minha filha recolhe todas as nossas vozes, recolhe em si as vozes mudas
caladas engasgadas na garganta.

A voz da minha filha recolhe em si a fala e o ato.

Ontem – o hoje – o agora.

Na voz da minha filha se fará ouvir a ressonância.

O eco da vida-liberdade”.

(EVARISTO. 2008, p. 10-11).

A população brasileira é diversa, plural. Em sua maioria, constituída por descendentes sequestrados do continente africano, trazidos em condições desumanas para exercer trabalho escravo. Tal contexto

traz muitas referências para que possamos compreender a multiculturalidade presente no país, o racismo estrutural e a importância de mudar, definitivamente, essa situação.

O término do sistema econômico e político do processo escravocrata brasileiro foi estabelecido sem nenhuma “indenização” aos povos que foram escravizados para o enriquecimento de outros. Esse acontecimento deflagra, nos dias de hoje, o abismo socioeconômico que protagoniza a desigualdade social no Brasil. Além do desnível econômico entre negros e brancos, existe também uma diferença alarmante no que diz respeito tanto ao âmbito da educação formal quanto da educação informal.

A formação educacional de cada indivíduo na sociedade brasileira demarca o caráter relacional que ele ou ela irá exercer com outras pessoas. O modo como dialogamos, interagimos, apoiamos uns/umas aos/as outros/as, construímos ideias de amizade, companheirismo, respeito, entre outras coisas, está diretamente ligado à maneira com que fomos educados/as. Percebe-se, portanto, que a formação dos/as cidadãos/ãs, até os dias de hoje, está voltada para a perpetuação de estereótipos e imaginários sociais que não rompem com os determinantes construídos durante o processo escravista e depois dele. Pelo contrário, a sociedade tem enraizado cada vez mais discriminações, exclusões e naturalizado a hierarquização dos/as brancos/as perante os/as negros/as, conforme reflete a professora, filósofa e antropóloga Lélia Gonzalez:

A primeira coisa que a gente percebe nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice etc. e

tal. Daí é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha é malandro, e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha, pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto, têm mais é que ser favelados (1984, p. 225).

Lélia Gonzalez também traduz o imaginário social sobre o/a negro/a brasileiro/a em uma sociedade que não aceita discutir as diferenças estruturais que a compõem:

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro, acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, *quando se esforça*, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com feições tão finas... nem parece preto (1984, p. 226).

A questão é que, como afirma o escritor Itamar Vieira Junior, o Brasil tem um passado pela frente, portanto:

[...] impõe-se a iniciativa política de levantar o manto do silêncio em torno da falsa democracia racial brasileira e expor o debate franco acerca do racismo e suas implicações socioeconômicas. [...] Esses pobres e miseráveis são, sobretudo, crianças e negros. São os que continuam em grande parte, invisíveis aos olhos dos formuladores e dos gestores das políticas sociais (2001. Apud. CARNEIRO, 2011, p. 160).

A fim de promover uma educação de qualidade, a escola não é um local isolado da sociedade, muito pelo contrário, é justamente o local onde práticas sociais são reproduzidas, repensadas, modificadas e irão reverberar no arranjo social.

Incentivar essas reflexões com as crianças e suas famílias é constante no cotidiano da Escola Sesc Nova Iguaçu, tanto na educação infantil (educação formal com crianças de 3 a 5 anos), quanto no Projeto Sesc+ Infância (educação complementar, com crianças de 6 a 13 anos, no turno inverso ao escolar). Entendemos a escola como um lugar de inclusão, pertencimento, protagonismo, autoria e representatividade. Por meio do brincar, inúmeras aprendizagens e atividades acontecem.

Desenvolvimento

É fundamental (re)construirmos os nossos espaços e repertórios voltados para a valorização da população negra, para o compartilhamento das verdadeiras histórias do nosso país. No nosso dia a dia, buscamos ser antirracistas em cada atitude, ambiente e registros. É uma questão transversal na nossa proposta pedagógica.

Além disso, os projetos merecem destaque especial, uma vez que se estruturam de acordo com a realidade e desejo das turmas e fundamentam a criação dos sentimentos de pertencimento racial e respeito às diferenças. Os projetos são desenvolvidos a partir das narrativas das crianças, e é possível dizer que encontramos nas entrelinhas muitos assuntos que são latentes de uma sociedade que ainda possui muitos preconceitos culturalmente estruturados. Há um olhar cuidadoso das professoras para que essas questões não passem despercebidas. A escolha dos materiais, das intervenções e das atividades impactam bastante

essa abordagem. Por isso, o Sesc proporciona variadas formações continuadas e incentiva que a equipe registre e compartilhe as suas vivências com frequência.

Embora muitas vezes, ao ignorar temáticas tão importantes, haja o silenciamento na nossa comunidade, principalmente pelo histórico cultural brasileiro, temos famílias que, em parceria com a escola, apontam a necessidade de trazê-las à tona. Foi assim que começamos o trabalho no “Projeto Entre Nós”, com muito mais do que leituras e manuais informativos, com acolhimento, escuta e o olhar sensível de cada um sobre o tema. Compreendemos que a abordagem e a valorização da multiplicidade étnica e racial são de extrema importância e contribuem efetivamente para a formação das crianças, principalmente como ferramenta de transformação para cada uma das famílias pertencentes à escola. Nos encontros falamos sobre valorização da autoestima, emoções, situações cotidianas, culinária e, sobretudo, como educar uma criança sem racismo.

Para nós, educadores, continua sendo desafiadora a desconstrução de preconceitos, estereótipos inferiorizantes e introjetados culturalmente, pois requer tempo e muito diálogo, além do despertar de dores e pontos intersubjetivos que cada um/a tem com a diferença. No entanto, estamos convictos da luta por uma educação democrática e que valorize as diferenças como fundamentais para nossa existência na sociedade, não como uma forma de exclusão e divisão. Por esse motivo, é dever da escola fomentar mudanças com práticas libertadoras para uma educação antirracista, pois o racismo é estrutural e invisibiliza uma gama extensa de histórias, representações.

Conviver, explorar, participar e expressar são eixos principais no cotidiano da sala de referência. Devemos partir do princípio que

trabalhar a igualdade racial não se assenta em conteúdos prontos, mas em propostas e vivências em diferentes espaços. E essas ações são de responsabilidade de todos e todas que fazem a escola, ou seja, dos/as professores/as, funcionários/as, gestores/as, familiares e comunidades ao entorno das instituições de educação.

Na escolha do repertório literário, por exemplo, existe o cuidado na seleção de histórias com protagonistas que tenham características marcantes distintas, para não reproduzir os estereótipos que insistem em modelos corporais como os únicos que merecem os papéis de destaque. Nesse contexto, ofertar diversas obras com personagens de múltiplas características e origens em posição de destaque fortalece uma compreensão mais abrangente da diversidade e oportuniza que grande parte de perspectivas e vivências sejam representadas. Esta é uma possibilidade para os profissionais fazerem o exercício de buscar, pesquisar, aprender novas narrativas, (re)pensar e encarar a realidade.

A escritora Chimamanda Ngozi Adichí traz exatamente essa reflexão no livro *O perigo de uma história única*, no qual relata o perigo de reduzir a complexidade de um indivíduo e de todo o seu contexto a somente um aspecto, principalmente, quando se trata da história de pessoas negras ao redor do mundo. Em seu livro *No seu pescoço*, no conto de mesmo nome, Chimamanda retrata a história de uma jovem nigeriana recém-chegada aos Estados Unidos da América (EUA), que é constantemente interrogada por suas colegas brancas de turma na universidade se ela já havia visto um carro antes de chegar aos EUA, se no continente africano existiam casas de verdade e se seu cabelo ficaria em pé ou cairia, caso ela o soltasse.

Por conta dessas e de tantas outras abordagens racistas, ignorantes, preconceituosas, é importante priorizar autores negros e autoras

negras, pois as suas escritas trarão a real narrativa, o pertencimento da história, das tradições, das dores e glórias de seu povo. Sendo assim, precisamos valorizar e divulgar as suas obras, multiplicando a importância de conhecermos esses escritores e escritoras, caso contrário, “estabelece-se, assim, o círculo vicioso do racismo que estigmatiza uns e gera vantagens e privilégios para outros” (CARNEIRO, 2011, p. 76).

Essa invisibilidade precisa acabar: nos livros, nos desenhos, nas pinturas, nos brinquedos, como as bonecas que são símbolos de referências para quem brinca. Quando a criança não se reconhece, isso gera um sofrimento de falta de representatividade e, por assim dizer, a inferiorização da própria imagem, por isso, a importância da escola estar atenta à oferta dos recursos. Outra maneira de evidenciar as diferenças tem a ver com disponibilidade de lápis de cor e giz de cera de todas as cores, pois não temos um só tom de pele, não é verdade? Parece um detalhe pequeno, mas que abrange uma compreensão explícita de que temos uma diversidade de tons na sociedade, e não existe, portanto, um lápis de cor ou giz de cera “cor de pele”.

A lei que regulamenta uma educação antirracista, a Lei nº 10.639/09, estabelece o arcabouço teórico-prático de uma educação para igualdade racial. Sendo assim, relataremos diversas iniciativas que tem total convergência com os preceitos por ela afirmados.

O olhar atento e observador do/a professor/a que, verdadeiramente, quer construir saberes e histórias com a sua turma cria condições para que acontecimentos aparentemente simples sejam incorporados às experiências. Destacar as obras literárias que têm a temática étnico-racial, com meninos e meninas afrodescendentes, faz com que as crianças negras se sintam representadas. Ainda tem sido uma batalha

continua lutar contra a perpetuação ideológica imposta à criança desde pequena, que de forma intencional, descaracterizam a identidade racial em sua diversidade e enaltecem a cultura predominante e hegemônica, reforçando apenas uma única forma de beleza, por exemplo. A ênfase ao modelo é reproduzida desde a industrialização ao consumo do produto.

Diante disso, uma das propostas permanentes na escola Sesc Nova Iguaçu é a contação de histórias que levam à reflexão e à formação da criticidade, um momento de encantamento pela linguagem lúdica. Quanto maior for a preciosidade da obra em seu contexto geral, mais significativa será a elaboração do conhecimento para o/a leitor/a. Nesse contexto, vamos relatar o desenvolvimento do projeto “O cabelo de Lelê”.

A obra literária infantil *O cabelo de Lelê* – Valéria Belém embalou um dos projetos desenvolvidos com as crianças, em 2015. A partir desse livro, conhecemos mais sobre a cultura africana, além de valorizarmos as identidades diversas, respeito às individualidades e as histórias de vida. A turma se identificou de tal forma com a personagem “Lelê”, que passou a fazer parte não só do cotidiano da escola, mas da vida de cada criança e de cada família. Resolvemos “trazer Lelê à vida”! As crianças ajudaram na confecção de uma boneca, utilizando material não estruturado (meia calça, jornal, peruca de nylon e tecido).

A boneca passou a fazer parte das rodas de conversa, na contagem das crianças presentes no dia e nas brincadeiras em diferentes espaços do Sesc. Era notório o afeto desenvolvido, pelas meninas e pelos meninos. Não havia “brechas” no que se refere às brincadeiras por gênero. Ao interagir com a boneca, as crianças desempenhavam papéis

segundo suas escolhas, e as famílias em nenhum momento se manifestaram, interferindo no que estava sendo construído com a turma. Pelo contrário, se mostraram envolvidas e participativas em todas as etapas. Surgiu o “Final de semana com Lelê”, em que a boneca era enviada para a casa das crianças, por meio de um sorteio realizado em sala. As famílias relatavam sobre essa experiência e até a forma como a rotina era adaptada com a visita da “Lelê”.

Tudo isso inspirou a turma a construir um espaço brincante chamado “Salão da Lelê”, um anexo ao canto da casinha, frequentado por todas as crianças. Um espaço que oportunizou “aos clientes” a criação e recriação de penteados, sem serem impedidos ou sofrerem julgamentos estéticos, sendo eles mesmos na constituição de suas identidades visuais. O salão refletiu além das paredes da sala e ficou conhecido, passando a ser frequentado por crianças de outras turmas e funcionários. Tal ambiente tornou-se referência e inspirou a abertura de uma “filial” na outra turma, tendo como responsável a “prima” da “Lelê”, sócia da franquia. No final do projeto, percebemos o quanto “aquela menininha preta de cabelos encaracolados” ressignificou conceitos e olhares dos envolvidos.

A participação e a contribuição das famílias no processo de construção da identidade junto à escola foram fundamentais durante o projeto “Somos únicos e diferentes”, tendo como ponto de partida a literatura infantil *O cabelo de Lelê*. Cada criança conheceu um pouco de sua história, de suas raízes genealógicas, a partir dos relatos e dos materiais fotográficos. E, assim como a personagem Lelê descobriu que em cada cacho existe um pedaço de sua história, da mesma forma ocorreu com a turma.

Conversar e ouvir as crianças sobre a identidade, autonomia, diversidade, desconstrução do conceito de beleza ideologicamente imposto pela sociedade e tantos outros assuntos que permeiam as relações étnico-raciais têm a ver com o resgate da história e cultura ancestrais dos povos negros que se formaram em diferentes tempos e espaços da África e na diáspora africana. Pensar em perspectivas afrocentradas, portanto, é um exemplo de como podemos executar um trabalho antirracista, que fuja da perspectiva única da história e promova outras ideias sobre o continente africano, sobre a relação local-global de crianças negras.

A abordagem afrocentrada é uma modificação radical do pensamento hegemônico. Ela propõe uma reorientação negra, baseada na centralidade e na urgência de uma agência negra que se centraliza em elementos culturais, sociais, históricos e epistêmicos africanos. Desse modo, a “afrocentricidade é uma correção dos padrões europeus como universais e neutros” (RABAKA, 2009, p. 134).

Corrigir os padrões europeus que se disseram durante muito tempo universais, neutros, para possibilitar o descobrimento de outros modelos de pensar, ser e agir em perspectiva africana, é pensar a afrocentricidade e, portanto, um método educativo.

A Escola Sesc Nova Iguaçu também desenvolveu o “Projeto Africanidades”, no qual promoveu uma aproximação cultural com a estética do continente africano através de contação de história, brincadeiras, jogos e brinquedos africanos, produção de máscaras africanas e a confecção de um baobá, árvore de origem africana que representa resistência e força, feito de argila.

Tais atividades são de suma importância para conectar temporalidades e culturas africanas, principalmente simbologias de resistência,

como é o caso do baobá e da *abayomi*, boneca negra feita com tiras de pano e sem costura, de origem iorubá, que evidencia resistência de mulheres negras e crianças, no que diz respeito à produção e recuperação do senso de humanidade, para serem vistas e reconhecidas enquanto seres humanos.

No período da pandemia, a equipe organizou um e-book com brincadeiras africanas. Sugerimos que as famílias brincassem em casa, e esse movimento gerou muitas pesquisas. Uma família investigou a culinária e se encantou ao preparar um “quibebe”, prato feito de abóbora em forma de purê, a que se pode acrescentar leite de coco.

Outra ação que começou no período da pandemia e se estende para o pós-pandemia é o “Projeto Conectando Infâncias”.

Quando pensamos em conectar infâncias, projetamos fortalecer um movimento sem muros, uma comunicação entre crianças e professoras/es de dentro e de fora do Brasil. Conversar, refletir e ressignificar são os fundamentos dessa interlocução de saberes e culturas. Nesse contexto, a diversidade, a inclusão e a representatividade são aspectos transversais. Nada mais enriquecedor do que a possibilidade de inaugurar esse movimento com uma integração com Moçambique.

Assim, começamos um diálogo virtual com a professora de artes moçambicana Débora Tovela. As crianças ficaram curiosas, empolgadas para conhecê-la, e as famílias se envolveram nesse processo.

Conversamos sobre os pontos em comum entre o Brasil e Moçambique. Débora nos contou sobre sua história, sua comunidade, os idiomas de seu país e os principais aspectos da cultura africana. Em seguida, ela fez uma contação de história sobre os tecidos africanos e suas simbologias. Além disso, realizou uma oficina de porta-lápis. Foi

e está sendo uma vivência especial, pois precisamos falar sobre questões africanas e afro-brasileiras, valorizar a cultura africana ao longo do ano, e não somente em datas comemorativas. O Conectando Infâncias não é um ponto-final, porque continuamos com esses encontros sempre que é possível conciliar a nossa agenda com a da professora.

Conclusão

Entendemos que o reconhecimento da diversidade, para além da tolerância ao outro e da compreensão redutiva/reduzida da multiplicidade, é de suma importância para a formação antirracista, desconstruindo os preconceitos e estereótipos inferiorizantes disseminados ao longo dos anos.

Sabe-se que não é incomum na sociedade brasileira a reprodução do mito da democracia racial por pessoas de raças e etnias diversas, que consiste na cegueira para as diferenças socioeconômicas e culturais entre brancos, pretos e pardos. Agir como se fôssemos “todos iguais” nos desvia ainda mais do caminho para avançarmos na luta contra o racismo. O perigo de achar que não existem diferenças sociorraciais no Brasil flerta com as ações e os discursos comuns na nossa sociedade, em que o embranquecimento da família através das gerações foi visto como o melhor caminho para não existir o racismo.

Ensinar e aprender discursos e práticas que colocam as características físicas das pessoas de maneira hierárquica são uma seqüela dos ensinamentos construídos durante séculos sobre uma perspectiva branca e colonizadora, em que os traços voltados para a branquitude são “melhores”, “mais bem aceitos”, “mais bonitos”, o que nos impulsiona a encontrar o melhor caminho para criar perspectivas em que as diferenças não sejam subjugadas. Reconhecer práticas excludentes

tendo o preconceito como origem é o primeiro passo para combatê-lo e promover um ambiente favorável para o desenvolvimento de cidadãos e cidadãs comprometidos com a luta antirracista.

Assim, é fundamental que todos e todas que fazem parte do espaço escolar estejam atentos às especificidades do racismo brasileiro. Por isso, queremos, com o nosso trabalho, nos distanciar da história secular de uma sociedade em que as diferenças são pouco valorizadas.

“Somos únicos e diferentes. Aqueles que são diferentes de mim não me prejudicam; muito pelo contrário, eles me enriquecem...”

Antoine de Saint-Exupéry.

Referências bibliográficas

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*; trad. Julia Romeu. – 1ª Ed– São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. *No seu pescoço*. Editora Companhia das Letras, 2017.

BELÉM, V. *O cabelo de Lelê*. Brasil: IBEP, 2007.

CARNEIRO, C. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. Selo Negro, 2011.

EVARISTO, C. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. 2. ed. 2010. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

GONZÁLEZ, L. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. Revista Ciências Sociais Hoje, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

LIMA, C. S. et al. *Teoria da afrocentricidade e educação: um olhar afrocentrado para a educação do povo negro*. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

SAINT-EXUPÉRY, A. *Felicidade, amor e amizade*. Brasil: Sextante, 2003.



Sobre os autores

Alessandra da Graça Sampaio é graduada em pedagogia, pós-graduada em neuropsicopedagogia com ênfase na educação inclusiva. Professora do Projeto Sesc+ Infância em Nova Iguaçu.

Alessandra de Araújo Lima é graduada em licenciatura em pedagogia, pós-graduanda em educação infantil e atualmente atua como professora de educação infantil na Escola Sesc RJ.

Alexandre Castro Silva é Sócio-fundador da empresa CriouLuz, com foco na autoestima do negro na área do teatro, música e audiovisual, com pós-graduação em coordenação pedagógica e supervisão escolar, educação especial e escola e em história e cultura afro-brasileira, todas na FACUMINAS.

Aline Costa dos Santos é graduada em licenciatura em pedagogia, pós-graduada em educação especial e inclusiva, pós-graduanda em educação digital e atualmente é professora de educação infantil na Escola Sesc RJ.

Amanda da Paixão Montenegro é graduada em licenciatura plena em pedagogia, pós-graduada em psicopedagogia com ênfase em educação especial e gestão escolar. Atualmente é diretora na Escola Sesc em Nova Iguaçu.

Amanda G. Domingos de Souza é professora de língua inglesa, tradutora e intérprete, especialista em educação para adultos e mestranda em educação profissional.

Ana Carla Ferreira dos Santos é carioca, percussionista de maracatu, carimbó, samba, ijexá. Funkeira, poeta, cinéfila, montanhista, corredora e viajante.

Doutoranda em filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal Fluminense (PPFIL-UFF). Mestre em cultura e territorialidades pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense (PPCULT-UFF).

Ana Paula de Oliveira Medina Cunha possui licenciatura em letras e graduanda em pedagogia. Há cinco anos é auxiliar de turma do Sesc RJ. Possui pós-graduação em gestão educacional. Possui experiência na área de educação infantil e fundamental, atuando há dezessete anos com as infâncias e formação de professores. Atualmente trabalha com os seguintes temas: brincar, infância e na formação continuada de professores.

Ana Paula Dias Frazão é graduada em pedagogia. Pós-graduanda em metodologias de ensino e aprendizagem com ênfase em educação inclusiva. Atualmente é auxiliar de turma no Sesc+ Infância em Duque de Caxias.

Andréa Pereira Serafim Rodrigues é graduada em pedagogia pelo Centro Universitário da Cidade (2004). Voluntária de pedagogia do Centro Educacional Criança Futuro e Adolescência (CECFA), na Comunidade Cidade de Deus. Atualmente é docente adjunta de educação infantil da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro.

Bianca Cristina da Silva Trindade é doutoranda em Educação (2020-2024) no Programa PPGEduc – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) / Mestre em Educação / UFRRJ. Especialista em Diversidade Étnico – Racial e Educação Superior/ UFRRJ. Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela UNIABEU. Em Artes Plásticas pela Universidade Salgado de Oliveira. Colaborador e Estudante do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Leafro); – Pesquisadora – Grupo de Pesquisa– Afroperspectivas, Saberes e Infâncias (Afrosin) –UFRRJ. Coordenação: Prof Dr. Renato Nogueira. Professora da Educação Básica em Escolas Públicas do R.J./Escritora do Coletivo Mulheres do Ler.

Bianca Macedo de Oliveira é graduada em licenciatura em pedagogia, pós-graduada em neuroeducação. Escritora e atualmente atua como professora de educação infantil na Escola Sesc RJ.

Camila Reis Tomaz é bacharel em educação física (UFRJ), me. ecoturismo e conservação (UNIRIO) e doutoranda em geografia (UERJ), integra o GeoCorpo (UERJ) e o Núcleo de Estudos Territorial e Resistência na Globalização (NUREG/UFF), atuando no Grupo de Trabalho Pesquisa e(m) Ação

(GT Pesquisa e(m) Ação NUREG/UFF). E-mail: corporalidadeafroindigena@gmail.com.

Clara Rocha de Williman é graduada em pedagogia, pós-graduada em educação inclusiva, pós-graduanda em ciências sociais. Atualmente é auxiliar de turma no Sesc+ Infância em São João de Meriti.

Cláudia Francis Campolino de Souza Grama é graduada em pedagogia, pós-graduada em tecnologia da educação e em educação infantil. Atualmente atua como professora do Sesc+ Infância em Nova Iguaçu.

Daiana Pereira das Chagas é pedagoga e professora do Sesc RJ há 8 anos. Mestre em novas tecnologias digitais na educação pela Unicarioca. Possui pós-graduação em gestão, orientação e supervisão pedagógica, neuropsicopedagogia institucional e clínica e psicomotricidade institucional e TGD. Possui experiência na área de educação, com ênfase em EJA, educação infantil, fundamental e na formação continuada de professores. Atualmente trabalha com os seguintes temas: brincar, infância, desenvolvimento infantil, corpo e movimento e na formação continuada de professores.

David Santos é Nascido em Salvador, vivendo no Rio de Janeiro, cursando recursos humanos e inglês.

Diandra Araújo Pontes é graduado em pedagogia, especialista em educação e em neurociência do desenvolvimento. Pós-graduada em gestão escolar com ênfase em orientação pedagógica. Atualmente atua como professora do Sesc+ Infância em São João de Meriti.

Fernanda dos Santos de Oliveira é professora da educação infantil do município do Rio de Janeiro, formada em pedagogia (UERJ), licenciatura e bacharelado em matemática (UERJ).

Genilson Leite da Silva é pai do Ionã, doutorando em antropologia social pelo Museu Nacional – UFRJ, mestre em artes – UERJ, especialista em linguagens artísticas, cultura e educação – IFRJ e bacharel em dança – UFRJ. Brincante das práticas afro-brasileiras. E-mail: genilsonleite.ds@gmail.com.

Gisele Rose é professora da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Mestra em relações étnico-raciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), especialista em energia e sociedade no capitalismo contemporâneo pela Universidade

Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e graduada em filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Membro do Coletivo Mulheres do Ler.

Gláucia Batista é especialista em direitos humanos, acessibilidade e inclusão (Fiocruz), professora (UERJ) e economista (UFF). Criadora do perfil @humaninhostdl e embaixadora da RADLD.org. Palestrante e escritora na área de diversidade e inclusão. Ativista pela conscientização e sobre o desenvolvimento da linguagem, direitos e acessibilidade comunicacional para inclusão e aprendizagem.

Glenda Melo é professora do Programa de Pós-Graduação em Memória Social, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-doutorado em linguística aplicada pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É pesquisadora Jovem Cientista FAPERJ desde 2019 e pesquisadora produtividade CNPq desde 2020. Sua pesquisa recente está focada na performatividade de raça e interseccionalidades em contexto on/offline e coordena o grupo de pesquisa Performatividades, Raça e Interseccionalidades (PRINT/CNPq). E-mail: glendamel09@gmail.com.

Jamille Martins Bernardes é mestranda em direito, Estado e constituição pela Universidade de Brasília, pós-graduanda em direito e processo constitucional pela Faculdade Legale, Bolsista CAPES, estagiária do Ministério Público do Estado do Ceará e eterna fã de churrasco. Contato: jamille.bernardes@outlook.com.

Jeanne Francis Santos da Silva é carioca, advogada, juíza arbitral e gestora de RH, membro da Comissão de Igualdade Racial da OAB Leopoldina e palestrante.

Jéssica Braga de Oliveira é assistente social, mãe solo, especialista em direitos humanos e ressocialização e em políticas sociais. Atuando na Secretaria de Administração Penitenciária do Rio de Janeiro e no Serviço de Atendimento Médico de Urgência do município do Rio.

Jéssica Fernanda de Souza Carpes é graduada em pedagogia, mestra em educação. Atualmente, é professora do Sesc+ Infância em Duque de Caxias e professora de ensino superior na modalidade EAD no CEDERJ.

Jéssica Silva Carvalho é engenheira ambiental, especialista em gestão de resíduos e educação ambiental, vasta experiência com licenciamento ambiental, cofundadora da Sanga Ambiental e voluntária em projetos sociais.

Jhenifer de Moura Carvalho é graduada em pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), cursando pós-graduação em educação infantil e psicomotricidade, auxiliar de turma da educação infantil do Sesc Niterói, negra e apaixonada por literatura.

Juliana Nunes é mãe, leitora entusiasmada, dançarina e professora. Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Estácio de Sá. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes e, atualmente, é professora alfabetizadora na Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Laís Gabriele Lima de Oliveira é graduada em pedagogia pela Unicarioca, pós-graduanda em educação das relações étnico-raciais pelo Colégio Pedro Segundo, formada em fundamentos da afroetnicomatemática pelo SINPRO-RJ. Formada história e cultura da África pelo Rio Criativo. Professora de educação infantil do Sesc Niterói e contadora de histórias de literatura infanto-juvenil negra, pela Cultura e Arte Griot.

Leila Aparecida Oliveira Tavares é graduada em pedagogia, pós-graduada em psicopedagogia clínica/institucional e metodologia do ensino superior. Atualmente, é coordenadora pedagógica na Escola Sesc em Nova Iguaçu.

Lélia Maria Dias da Silva trabalha no CAP UERJ onde atua na coordenação de turno. Formada em Arquivologia e Biblioteconomia pela UniRio. Participou no curso de preparação para mestrado – projeto Consciência SESC.

Leona Pimenta Martins é design #PUCrio, MBA Marketing, Pós #Empreendedorismo Desenvolvedora de Negócios Digitais e #fashiondesigner

Liliane Pessanha Santos é pós-graduada em nível de especialização em história e cultura afro-brasileira, graduada em pedagogia pela Faculdade São Marcos. Atualmente, está engajada em projetos pedagógicos no Sesc, onde encontrou sua vocação. Trabalha com educação infantil há quase dez anos, sempre evidenciando o brincar baseado na criança como protagonista.

Lisandra Plínio Martins da Silva Ruela é professora de educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro e anos iniciais em Queimados. Pedagoga,

especializada no ensino antirracista na primeira infância. Integrante do Coletivo Mulheres do Ler.

Lu Ain Zala é pedagoga (UERJ). Escritora afrofuturista e publicou *Duologia Brasil 2408: (In)Verdades e (R)Evolução* (2016– 2017), *Sankofia* (2018) e *Ìsègún* (2019, Monomito Editorial). Escreve afrofuturos mixando ancestralidades com a contemporaneidade das existências negras: artigos, ensaios e pesquisas. Também ministra cursos, palestras (Universidade de Vermont, Universidade de Minnesota, Secretaria de Educação/RJ, Sesc, universidades etc.) e relaciona afrofuturismo, educação e literatura na perspectiva globalizada dos temas. Foi orientadora de coletivo (AfroPresente + documentário) e segue imaginando.

Lucas Obalerá é homem negro de Candomblé, filho de Omolu e cria da Baixada Fluminense/RJ. Mestre em filosofia pela UFRRJ e cientista social pela PUC-RIO. Fez a curadoria e a produção do “Projeto Consciências: relações raciais e a luta contra o racismo”, realizado pelo Sesc Duque de Caxias. É pesquisador-ativista na área de relações raciais, direitos humanos, filosofia africana e de terreiro. Como pesquisador, escritor e poeta, desenvolve trabalhos sobre racismo religioso e que busquem afirmar e difundir a beleza e os valores político-filosóficos das religiões de matriz africana. Foi editor do *Jornal Nuvem Negra*, periódico especializado na temática racial. Em 2019, publicou o *e-book Por uma perspectiva afrorreligiosa: estratégias de enfrentamento ao racismo religioso*, publicado pela Fundação Heinrich Böll. Instagram: @obalera_

Luciano França de Azevedo é formado em Direito pela Universidade Estácio de Sá e Guia Técnico em Turismo Regional.

Lucinei Vicente dos Santos é ator, contador de história, pedagogo, psicopedagogo e autor do livro “Bené a canoa e o mar”. Atuante na equipe de Incentivo à leitura na Semente de Nilópolis. @vicentezaki

Luisa Calixto é museóloga pela UNIRIO, mestranda em comunicação e cultura pela UFRJ e desenvolvedora *front-end* pela {reprograma}. Diretora de comunicação do Studio Krya, *community builder* na Cambiatu e consultora na Refaz. Pesquisa museus sociais, comunicação em museus, web3, ESG, finanças descentralizadas e transformação social. Faz parte do grupo de articulação da Rede de Museologia Social do Rio de Janeiro, campo em que atua há sete anos.

Lyvia Santos Victor é advogada, mãe do Miguel, civilista com especialização em Direito das Famílias e Mulheres. Primeira secretária da IRIR 32ºSUBSEÇÃO OABRJ

Macário é cineasta e produtor apaixonado, com vasta experiência no cinema negro. Com sólida carreira no Centro Afro Carioca de Cinema, é curador de exposições de arte, pesquisador incansável do legado de Zózimo Bulbul e coordenador de programas de cinema negro experimental. Sua dedicação à narrativa antirracista e à promoção da diversidade o torna uma voz influente no cenário audiovisual contemporâneo.

Margaret Souza da Silva possui licenciatura e graduação em Educação Física. Atuou supervisora de esportes no BFR e como professora na SUDERJ. Atualmente, é coordenadora de serviços gerais e patrimônio na SEEL, professora no ICM e coordenadora do departamento técnico da FBERJ.

Maria Alina Aniceto (Lina Veloso) é tecnóloga em Produção, formada pela FATEC-ZL e em licenciatura em matemática pela UNIVESP. É funcionária pública do estado de São Paulo na área técnica da saúde. Participa dos Coletivos Mulheres do Ler e Mulheres Pretas de Fé (RJ) e Escritoras Negras (SP) criado pelo Coletivo Flores de Baobá (SP).

Obirin Odara é bacharel em serviço social, mestra em políticas sociais pela Universidade de Brasília (UnB) e doutoranda no programa de pós-graduação em filosofia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Compõe, como diretora geral, a empresa Studio Krya. É idealizadora da plataforma “Não me colonize”; colunista da revista digital *Glamour* e possui experiência na área de gestão de projeto na administração pública e terceiro setor, bem como em consultoria, curadoria de conhecimento, ensino, pesquisa e formação sobre as temáticas de racismo, decolonialidade, branquitude, modernidade/colonialidade, tempo e novas tecnologias.

Patrícia da Rocha Cassimiro é graduada em licenciatura em pedagogia, pós-graduada em gestão de recursos humanos, pós-graduanda em gestão escolar e coordenação pedagógica, escritora e professora de educação infantil na Escola Sesc RJ.

Paula Silva Amaral é professora dos anos iniciais, graduanda em psicologia, integrante do Projeto Social Para crianças Cativar e Amar. Integrante do coletivo Mulheres do ler.

Priscila dos Santos Rodrigues Silva Pincos é mestre de ensino em educação básica (PPGEB-UERJ); especialista em educação inclusiva/especial; especialista em ensino estruturado; MBA em gestão escolar (USP); psicopedagoga clínica e institucional (UNIGRANRIO); pedagoga (UERJ/FEBF). Atualmente atua como analista de educação no Sesc RJ e realiza projetos voltados para

formação continuada e ações pela infância e inclusão. Membro do Comitê pela Diversidade na empresa Sesc RJ.

Priscilla Fernanda Vieira Alves da Silva é professora da sala de recursos nas prefeituras de Nova Iguaçu e Queimados, especialista em educação especial e inovação tecnológica, psicopedagoga, pedagoga. Integrante do Coletivo Mulheres do Ler.

Renata Rodrigues Fortes é graduada em licenciatura em pedagogia. Atualmente, é professora do Sesc+ Infância em Nova Iguaçu.

Renato Mendonça Barreto da Silva é filho de *Lemba* e *Kambondo* de *Nzazi* no *Inzo Mametu Mulenge nga Matamba*. Pesquisa as danças populares brasileiras (2003), sendo docente no Departamento de Arte Corporal (DAC/EEFD) e nos cursos de dança na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), desde 2008. E-mail: renato.barreto@eefd.ufrj.br.

Renato Nogueira possui formação familiar *griot*, doutorado em filosofia e é escritor e consultor. Tem realizado pesquisas articulando filosofia, neurociência e psicanálise. Atuou como consultor da novela *Pantanal* (Rede Globo, 2022), publicou, entre outros, os livros *Ensino de Filosofia e a Lei 10639* (2015) e *Por que amamos: o que os mitos e a filosofia têm a dizer sobre o amor* (2020), *O que é o Luto* (2022) e *Aniversário do João* (2023). Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, é pesquisador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas e coordenador do Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias (Afrosin).

Ricardo Jaheem é professor do ensino básico, escritor e poeta. Pesquisador em alfabetização e criador da pedagogia de favelas. Premiado pela sua contribuição às escolas públicas, pelo Conselho Municipal de Educação e pelo COM-DEDINE. Autor dos livros infantojuvenis *Adebumi* e *Dindo* e *Luena Gaba*, e com vasta produção de materiais didáticos. Ocupou os cargos de assistente da gerência de alfabetização e gerente de relações étnico-raciais.

Ricardo Sacih é nascido no bairro de Oswaldo Cruz, subúrbio carioca, Ricardo “Sacih” sempre atuou em diversos segmentos das artes visuais: desde a produção de histórias em quadrinhos, passando por criação de charges, até chegar no graffiti. Possui formação em pintura pela Escola de Belas Artes (EBA) e já trabalhou como professor de artes em escolas particulares e projetos sociais e culturais em comunidades como Morro do Macaco e Morro da Mangueira. Hoje, atua na área de impressão 3D, a qual se tornou uma grande paixão a partir do momento em que descobriu que poderia trabalhar

com artes visuais e esculturas nesse formato, há cinco anos. Atualmente Sach trabalha o conceito de afrofuturismo em suas criações em 3D, trazendo elementos diaspóricos africanos junto a temas modernos, tratando passado, presente e futuros possíveis.

Roberta Peixoto Penha é pedagoga, graduanda em Fonoaudiologia, pós-graduada em Tradução e Interpretação em Libras, atua na área de recrutamento e seleção no terceiro setor, voltado para o programa de aprendizagem e inserção e capacitação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Roberta Renoir Santos Fumero é mulher negra, pedagoga, professora das séries iniciais e supervisora pedagógica em Duque de Caxias Baixada Fluminense. Doutoranda em educação pela UFRRJ. Pesquisadora com o eixo de pesquisa dentro questões étnico raciais. Mãe do Rhyen. Aprendiz de escritora. Integrante do Coletivo Mulheres do Ler, grupo de mulheres que trabalha a narrativa como elemento de resistência e formação.

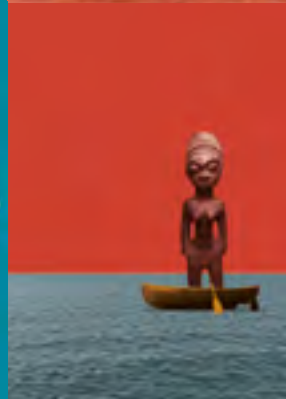
Rosângela Honório dos Santos é servidora pública atuante no município de Queimados, desde 1999. Pedagoga e pós-graduada em educação especial e inovação tecnológica pela UFRRJ-IM. Pós-graduada em neuroeducação pela Faculdade São Judas Tadeu. Atualmente, é professora Assistente do Projeto Tempo de Aprender, escritora integrante do Coletivo Mulheres do Ler e organizadora do livro *Mulheres do Ler IV*.

Sheila Suzane é mulher negra, suburbana, admiradora da LIBRAS e formada em pedagogia e produção cultural. Atuou na gerência de projetos da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita; esteve como diretora territorial do Programa de Inclusão Social e Oportunidades para Jovens no Rio de Janeiro – Caminho Melhor Jovem. Através de vivência e pesquisa com cultura popular em nível de pós-graduação em linguagens artísticas, cultura e educação, atuou junto à coordenação da ONG Jongo da Serrinha e como consultora da ONG Criola no âmbito do projeto de ONU Mulheres – Conectando Mulheres, Defendendo Direitos. Foi coordenadora pedagógica do Projeto Aprendiz Cultural e do Instituto Dara. Atuou como coordenadora de produção no “Projeto Consciências: relações raciais e a luta contra o racismo”, realizado pelo Sesc Caxias.

Vladimir de Oliveira de Souza, Vlad – como é carinhosamente chamado –, tem um profundo compromisso com o combate ao racismo em todas as suas expressões: estrutural, ambiental, recreativo e religioso. Ele acredita que a educação é a chave para a mudança social e está dedicado a usar suas habilidades e conhecimentos para ajudar as pessoas a alcançar seu pleno potencial. É

coordenador pedagógico e articulador social na Casa Semente, ONG que atua no Jardim Gramacho/Duque de Caxias em favor de famílias pobres/periféricas. É graduado em teologia pelo Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil; graduado em pedagogia pela Universidade Estácio de Sá; pós-graduado em gestão escolar pela Universidade Barão de Mauá e em gestão de projetos sociais pela Universidade Metropolitana.





Sobre o ilustrador

Luang Senegambia Dacach Gueye

Recebi, com muita felicidade, o convite para fazer parte desse projeto. Desde 2014 venho desenvolvendo um trabalho de colagens digitais e ilustrações representando e apresentando como vejo a nossa cultura, nossa história, nossa cor.

Foi mais especial ainda por ser um momento em que estou apaixonado pelas máscaras africanas e tudo aquilo que elas representam. As máscaras escondem e ao mesmo tempo revelam. Tiram do pessoal e jogam no genérico. Além de reforçarem, de verdade, nossos traços negróides.

Procurei trabalhar uma paleta de cores um pouco mais pastel do que a que estou acostumado a trabalhar. Com cores numa tendência mais “terrosa”, o que na minha cabeça funciona como uma insinuação gráfica de imagens que vem de tempos mais remotos, mais ancestrais.

O projeto “Consciências” é especialmente relevante pois, apesar dos avanços da luta pela equidade racial, atravessamos um momento em que os racistas parecem estar cada vez mais à vontade para

expressar seus preconceitos evidenciando que a luta ainda está longe de ser vencida.

Através das artes procurei sugerir uma visão gráfica dos temas abordados em cada texto levando em consideração a ideia dos autores e o meu entendimento do texto.

O processo foi pessoalmente saboroso por não saber ao início de cada imagem como ela ficaria. E nesse percurso pude rever minha vivência como artista preto carioca. Fui aprendendo e desenvolvendo minha consciência ao passo que as imagens iam sendo construídas. Em sintonia com a forma em que eu vislumbro a educação, um caminho que se faz ao caminhar e não o simples compartilhamento de ideias pessoais preconcebidas.

E sou muito grato a liberdade que foi permitida na criação, e o tratamento ético e profissional que me foi conferido.

Minha vida profissional como artista/designer gráfico teve início nos anos 2000 com o desenvolvimento de material pedagógico para o terceiro setor, e é muito satisfatório, em tempos de tanta virtualidade fazer parte de um projeto que resultará em algo palpável, real. E que funcionará como ferramenta para que nossa consciência desperte cada vez mais em direção ao nosso futuro.

E só sabe para onde vai, quem sabe de onde vem.

Axé!