

**(DES) CAMINHOS NARRATIVOS:
DE VIDA, DE MILITÂNCIA E
(POR QUE NÃO?) DE PESQUISA**

**RAFAEL SIQUEIRA DE GUIMARÃES
(ORGANIZADOR)**



**(Des) caminhos narrativos:
de vida, de militância e (por que não?) de pesquisa**



Rafael Siqueira de Guimarães (Org.)

**(Des) caminhos narrativos:
de vida, de militância e (por que não?) de pesquisa**

1ª Edição

Quipá Editora

2021

Copyright © dos autores e autoras.

Todos os direitos reservados.

Este livro foi um exercício coletivo de contar que surgiu numa disciplina do PPGER, em 2019.

Sobre as autoras e os autores:

Josivaldo, Vanessa, Tereza, Mariangela, Joeldon, Márcia, Geomara, Egnaldo e Flávio são Mestras e Mestres pelo Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia. Rafael é docente no mesmo programa. Dolores é professora e pesquisadora na UFMT e na Unesp-Assis. Cleber é professor e pesquisador na UNIFAP e também no PPGER.

Foto da capa: Rua do Futuro, de autoria de Josivaldo Félix Câmara.

Normalização e revisão textual: dos autores e autoras.

Conselho Editorial:

Casé Angatu Xukuru Tupinambá (UESC) / Daniela Patricia Ado Maldonado (UNEST) / Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (UFSB) / Francisco Antonio Nunes Neto (UFSB) / Ivany Pinto (UFPA) / Juslaine Abreu-Nogueira (UNESPAR) / Mariele Rodrigues Correa (UNESP) / Milan Puh (USP) / Morgana de Fátima Agostini Martins (UFGD) / Murilo Moscheta (UEM) / Poliana Fabiula Cardozo (UNICENTRO) / Roberta Stubs (UEM) / Saulo Luders Fernandes (UFAL)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D445 (Des) caminhos narrativos : de vida, de militância e (por que não?) de pesquisa /
Organizado por Rafael Siqueira de Guimarães. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2021.

105 p.

ISBN 978-65-89091-41-7

DOI doi.org/10.36599/qped-ed1.025

1. Ensino étnico-racial. 2. Educação. I. Guimarães, Rafael Siqueira de. II. Título.

CDD 371.102

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Essa obra foi publicada pela Quipá Editora em março de 2021.

PREFÁCIO

Fábulas e fendas: corpos de escrita e militância

Dolores Galindo

Escrevo este prefácio ao livro *(Des) caminhos narrativos: de vida, de militância e (por que não?) de pesquisa*, em meio à bruma das queimadas em Mato Grosso. Parece bruma, aqui do apartamento, de classe média, no qual vivo depois de ter me tornado professora universitária. Ela impede ver ao longe, lança o corpo no olhar ao miúdo, atravessado por fios de comunicação. É preciso ver através da bruma, ver com a bruma decorrente dos incêndios florestais.

Relutei em escrever o texto que segue, em respeito à densidade das experiências narradas. Agradeço a paciência do Professor Rafael Guimarães, que fez o convite generoso. Precisei ler, ouvir, conversar, para pensar, desde o isolamento social. Escrevo de um corpo conectado a redes informáticas de conversação.

Revolvi inúmeras vezes as camadas do livro que, a esta altura, se encontra em outras mãos e telas. Percorri as ruas, a Rua do Futuro; os becos com as trouxas de roupa carregadas por jovens; as memórias narradas sobre pedir água, quando se é assimilado ao "Povo do Pau do Urubu", e a sede silenciada; o território Tupinambá, entre Olivença e a Serra do Padeiro; as dissidências de gênero de um corpo negro nas aulas de Educação Física, a textura de um cabelo em alvoroço, cantando aos ventos sua beleza; a docência no sistema prisional.

É ao interior da região do Cacau baiano e às desigualdades que tornam árduo o acesso ao ensino superior que os textos conduzem. Ler esses textos é saber de roçado, martelos e insurgência. Eu, também, nordestina e migrante, conecto-me às narrativas. Quem pode ouvi-las? A partir de quais lugares/modos de existência e as situando em quais lugares/modos de existência?

São textos prenes de línguas bifurcadas e múltiplos alfabetismos, recorrendo a duas das figurações criadas por Glória Anzaldúa. Nas narrativas, um encontro afirmativo comum a todos/as/es autores/as coincide com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Ao emergir de lutas coletivas minoritárias, a UFSB criou condições de possibilidade para que um livro como este - urdido por tantos processos formativos marcados pela

diferença em relação a um sistema heterocispatriarcal capitalístico cristianocêntrico - seja escrito. Não à toa, divisamos num dos *campus* da UFSB, majestoso, o machado de Sangò.

Fabular um corpo que escreve, um corpo que lê alfabetismos múltiplos é uma convocação necessária para seguir as pistas das narrativas que formam este livro. Num primeiro momento, podemos ser fisgadas/os/es a situar os textos como testemunhos, mas escapemos à armadilha e os afirmemos como fabulações que rompem a barreira de um presente saturado de futuros, os quais buscam assinalar a dor como destino aos corpos negros, indígenas e dissidentes de gênero.

A escrita requer corpos que a sustentem, bem como o cultivo de afetos - soberania afetiva e alimentar são pautas que se interconectam. Alguém me contava estes dias que sabia se deveria abrir a porta a uma pessoa estranha, depois de ver como as folhas do alface reagiam ao toque. A pessoa que me contou essa história vive, no momento, em uma região marcada pela transição da cultura cafeeira ao cultivo de hortifrutis. Não abre a casa a uma presença estranha, na primeira visita. O livro que você tem em mãos, tampouco se abre transparente a uma leitura apressada. Convida a desacelerar o passo, abre uma fenda num tempo abundante em informações e pobre em experiência.

A despeito da relevância da pergunta se o/a/e subalterno/a/e pode falar, melhor seria indagar se pode ser ouvido/a/e, quando, como, por quem e sob quais condições. "Não quero lugar de fala, quero lugar de existência", diz a artista e psicóloga Castiel Vitorino Brasileiro.

Uma das autoras narra que abandonou a literatura, ao ingressar no ensino superior; neste prefácio, talvez me caiba dizer da importância da oraliteratura que perfazem as narrativas. É um livro que pode ser ouvido: incline a cabeça, abra as pálpebras e dê-se, se vem de um lugar social de dissidências, o "direito ao devaneio", como escreveu Tatiana Nascimento, num outro tempo e espaço.

Catherine Walsh, atualmente vivendo em Quito, ao olhar as flores e ervas que brotam do cimento, propõe que pedagogias descoloniais podem se dirigir, aos gritos e às *grietas*, às fendas. Leitora de Paulo Freire, escreve:

Las grietas en las cuales estoy pensando denotan poco más que aperturas o inicios. Si bien podrían haber debilitado y fracturado al todo hegemónico, su efecto depende en lo que ocurre dentro de las fisuras y las grietas, en cómo se plantan las semillas, como estas brotan, florecen y crecen, en cómo estas extienden rupturas y aperturas.

As narrativas em primeira pessoa deste livro fabulam um modo de pensar a pós-graduação por vir e corpos de escrita que se sustentam no espaço-tempo de uma fresta.

Desde uma *grieta*, a primeira pessoa do singular nas narrativas deste livro constitui parte do exercício de tramar uma rebelião anticolonial. Mostrar o rosto pode ser cultivo de modos de se fazer outro/a/e ao olhar que fixa, normaliza, reduz.

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Fábulas e fendas: corpos de escrita e militância

Dolores Galindo

APRESENTAÇÃO OU COMO SE PODEM FORJAR ESCRITURAS 9

CAPÍTULO 1 11

Rua do Futuro, Número 42

Josivaldo Félix Câmara

CAPÍTULO 2 21

Trajетórias pelo Território Tupinambá de Olivença: na (Re)Existência e Indianidade de meu Povo busco inspiração para uma Perspectiva Decolonial de Educação

Vanessa Rodrigues dos Santos – Ayra Tupinambá

CAPÍTULO 3 33

A escrita de mulheres negras no Sul da Bahia: ressignificação do cânone literário a partir de uma poética de resistência e ancestralidade

Tereza Sá

CAPÍTULO 4 42

Não falo por elas, falo com elas!

Mariângela de Sant 'Anna Bahia

CAPÍTULO 5 50

Identities: rejeição, aceitação e ancestralidade, no contexto escolar prisional

Joeldon Pereira Bento

CAPÍTULO 6 63

Revisitando memórias, histórias e lugares

Geomara Pereira Moreno Nascimento

CAPÍTULO 7	70
<i>A descolonização através da convivência com os indígenas</i>	
<i>Márcia Senger</i>	
CAPÍTULO 8	80
<i>História de vida e projeto de mestrado: Caminhos que se confundem</i>	
<i>Egnaldo Ferreira França</i>	
CAPÍTULO 9	91
<i>Movimentos narrativos e formativos: Reflexões subjetivas e as possibilidades de ser e estar no mundo</i>	
<i>Flávio Barreto de Matos</i>	
POSFÁCIO.....	103
<i>Insurgências Mnemônicas</i>	
<i>Cleber Braga</i>	

APRESENTAÇÃO

OU COMO SE PODEM FORJAR ESCRITURAS

Rafael Guimarães

Narro histórias desde pequeno. Uma de minhas histórias da infância era inventar uma escola do futuro. Nela tinham salas sem paredes, sem janelas, boiavam em águas claras e profundas. Mudávamos (sim, eu juntava a molecada para brincar de escola) de uma sala à outra nadando. Nas aulas dessa escola, criávamos fórmulas de uma física inventada, escrita em cadernos achados no lixo, sobras de alguém, e ninguém precisava sentar em carteiras e sim ao lado das árvores e flores.

Uma escola do futuro estava nos nossos sonhos, sempre esteve nos meus. Com muita dificuldade, porque venho de uma família pobre, migrante da zona rural para a cidade grande, cursei Psicologia e havia também sido também aprovado em História e Filosofia, mas de minha mãe ouvi “ser logo professor, meu filho?”. Talvez ela não imaginasse que deste destino, da escola impossível, jamais fugiria. Esse lugar ficcional das salas entre tanques d’água nunca encontrei, mas fico tentando criar (im) possíveis escolas, talvez uma espécie de des-escolas.

Uma escola se narra. Uma universidade, que também é uma escola, também. A narrativa é mesmo é uma política, aprendi com minha orientadora, Elda Rizzo, que foi a primeira que valorizou minha escritura pessoal. Fui o primeiro de toda minha família extensa a chegar ao doutorado, para muita gente isso poderia ter pouco significado, mas para mim teve muito. Nos ritos acadêmicos, alcancei, com esse título, uma liberdade maior para inventar uma universidade, ainda que pequenininha, mas com fórmulas inventadas, foi sim isso que um doutorado me deu... “sou doutor como você”. Muitos vieram antes de mim para que eu chegasse a ser professor, toda uma família que fez muito roçado, marmitta, pão, eu mesmo junto fiz tudo isso.

Afinal, a beleza. Juntar estas pessoas todas e suas histórias, inventar que as suas (nossas) lutas são material acadêmico. Assim pactuamos: escreveremos, aos nossos modos, e serão dissertações. Por que não? Cada vez que líamos os textos em voz alta, choros e risos permitidos. Cafés, bananas-da-terra, tapiocas, pipoca. Memórias de uma história da ficção política Brasil. E as marcas destas memórias se fizeram pesquisa. E

seguem, seguem. Inventamos universidade. E, mesmo que não nos queiram, seguiremos inventando.

Agradeço a Josivaldo, Flávio, Joeldon, Mariangela, Tereza, Geomara, Vanessa, Márcia, Egnaldo e também a Marianne e Ronara, cujas narrativas, por decisão delas, não vieram ao livro, por encontros tão bonitos. Agradeço a Dolores e Cleber pelos bonitos registros de afetos sobre estas narrativas. Agradeço ao Conselho Editorial pela leitura atenta e cuidadosa. Agradeço à potência criativa que é possível ainda na universidade pública, onde fiz toda minha formação e com a qual colaboro há vinte anos como professor.

Do mais, seguiremos criando, escriturando, sonhando com outro mundo possível.

Numa Universidade inventada, março de 2021.

CAPÍTULO 1

Rua do Futuro, Número 42

Josivaldo Félix Câmara

Escolhi esta imagem da rua onde nasci, cresci e tive que me reinventar, porque como descreve Larrosa (2011) experiência seria “isso que me passa”, uma espécie de “movimento de ida e volta”, um “olhar para si”, uma “saída de si”, um “passo para outra coisa”, neste caso “tornar-se negro” ou a minha trajetória de conscientização e autoafirmação como homem negro. Este memorial considerado neste texto como “um processo resultante da rememoração com reflexão sobre os fatos relatados oralmente e/ou por escrito mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção desde que haja sempre uma intencionalidade de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação (Abrahão, 2011, p. 161), apresenta narrativas de minha história de vida e formação, para compreender as escolhas que faço como professor-pesquisador-militante-antirracista e educador social.

Nessa perspectiva, as experiências se constituíram como elemento fundamental para buscar formação numa abordagem antirracista que propõe enfrentar “[...]estereótipos e ideias pré-concebidas estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente e docente) nela é permanente ao combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade” (Cavalleiro, 2010, p.150). Desse modo, alguns aspectos são destacados pela autora:

- Reconhecer a existência do problema racial da sociedade brasileira.
- Buscar permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
- Repudiar qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuidar para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
- Não desprezar a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
- Ensinar as crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira;
- Buscar materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
- Pensar meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
- Elaborar ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (p. 158).

O município de Pau Brasil, localizado na mesorregião litoral Sul, microrregião cacauceira, aproximadamente a 700 km da capital Salvador-Bahia, com aproximadamente 11 mil habitantes e se divide etnicamente entre negros, indígenas e comunidade rural das diversas regiões da cidade, assentados da reforma agrária Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e pescadores (Pau Brasil, 2018).

Sou Josivaldo Felix Câmara, nasci em dezembro de 1974, natural desse município, filho de Marinalva de Andrade Santos e José Felix Câmara, tenho quatro irmãos, sendo um homem e três mulheres, além de cinco sobrinhos. Atualmente tenho 44 anos, atuo como professor da escola pública no Centro Educacional Maria Santana de Pau Brasil, militante e ativista do Movimento Negro Unificado (MNU), coordenador da Cia de Teatro Negro de Pau Brasil e coordenador local das atividades do Projeto de Extensão “Interloquções” da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), com a finalidade de “propor e consolidar canais de diálogos entre as comunidades indígenas e afro-brasileiras, a produção acadêmica da UESC e as Escolas de Educação Básica” (Projeto Interloquções, 2011, s/p).¹

Neste momento escrevo as narrativas de uma vida simples e com muita luta que se inicia na Rua do Futuro n. 42, localizada em Pau Brasil, onde passei a minha infância e adolescência buscando um lugar ao sol, ao vento, (ar), a terra, ao fogo e as águas do Rio Água Preta, entendendo ancestralmente que um desses elementos da natureza era quem nos daria condições para sobreviver (comida, vestimentas, segurança e educação), elementos fielmente respeitados pelas comunidades de terreiro, comunidades tradicionais, inclusive pelos indígenas Pataxós Hã, Hã, Hãe, presentes e donos de parte das terras demarcadas neste município.

Sendo assim, se fazem presentes em minha vida as memórias construídas em meio às pedras, às margens e às correntes desse mesmo leito de rio, onde minha família retirava o sustento para nossa sobrevivência e educação. As relações construídas na coletividade com meus familiares e com as comunidades tradicionais negras e indígenas, estão intimamente ligadas ao processo de formação das minhas múltiplas identidades: professor, homem negro/periférico, gay e militante.

Neste contexto, havia uma casa de candomblé do seu João Alexandrino dos Santos, conhecido como seu João Candomblezeiro, ouvia durante a noite, quase sempre nos fins de semana, o movimentar do terreiro. Esse era o mesmo movimento das filhas de santo da casa, saindo para encontrar as margens do rio e realizarem fazeres e rituais sagrados, vestidas de branco em busca de água corrente e matas para colocar oferendas

¹Disponível em < <http://interlocuta.blogspot.com/2011/10/inicio.html?m=1> > Acesso em 17 de set 2019.

das suas obrigações. Além disso, alvejavam suas saias e roupas utilizadas em noites de festas no barracão e areavam seus caldeirões usados nos carurus oferecidos aos orixás cultuados em suas devoções.

Esses movimentos eram semelhantes aos da minha mãe indo buscar, no final da tarde, as roupas sujas da elite local para durante a noite arrumar em forma de “trouxas” e serem alvejadas no dia seguinte. Nesse contexto, por ser o filho mais velho, desde criança trabalhei para ajudar na renda familiar, era uma obrigação, não tinha escolhas, foram diversas situações que me faziam entender a necessidade de somar esforços com a minha mãe que trabalhava como lavadeira. Também fui vendedor de geladinho, de gomos da cana de açúcar plantada e colhida no quintal da minha casa e dos vizinhos, peguei carregos utilizando carrinho de mão, fui feirante, além de realizar diversas outras atividades laborais. Durante anos, pela manhã, às 06h30min, meu “despertador biológico” me acordava permitindo ver e ouvir os passos do meu pai que também saía para trabalhar nos roçados e colheitas de cacau. Assim, seguia com minhas “trouxas” na cabeça ou no carrinho de mão feito de madeira para um ritual diário, logo após retornava para casa onde tomávamos café com cuscuz e banana verde trazidas pelo meu pai.

Assim, o dinheiro adquirido com esse trabalho era usado para atender as necessidades básicas e auxiliar nos estudos, estou falando de uma mulher pobre que diante das dificuldades se encontrava em um trabalho desvalorizado socialmente, como lavar e passar roupas. Desse modo, seguíamos muitas vezes pela madrugada na mesma trilha em uma longa jornada, os filhos de santo e o filho de uma lavadeira. Anônimos caminhávamos em direção a um lugar sagrado, a natureza, lá os cânticos da minha mãe e de suas amigas lavadeiras “Cadê meu lenço branco ou lavadeira, que mandei você lavar ou lavadeira” se juntavam aos cânticos entoados em sons de murmúrios para entregar seus balaios e encomendas sagradas aos ancestrais e divindades da natureza.

Entretanto, essa labuta diária também encontrava um alento na devoção da minha família paterna a Bom Jesus da Lapa, por vezes quando criança no dia primeiro de agosto de todos os anos deixava de ir à escola para acompanhar a saída dos romeiros de Pau Brasil a cidade de Bom Jesus da Lapa. Trata-se de uma tradição familiar, tanto que ao aproximar a data da romaria meu pai comprava o chapéu de palha ou reaproveitava o do ano anterior e levava a casa da costureira para forrar com um tecido branco e pregar uma fita “verde bandeira”, símbolo de devoção e rito dos romeiros.

Ao mesmo tempo, minha mãe passava a semana engomando as melhores roupas, preparando a farofa para a viagem e acompanhávamos em procissão a saída do caminhão

com os romeiros que levava dois dias para chegar ao destino. Ao retornar era a mesma festa, virávamos a noite comendo rapadura e brincando com os simples presentes que o dinheiro economizado dava para comprar, uma fita com o nome “Lembrança do Bom Jesus da Lapa” ou brinquedos.

O meu cotidiano era composto de trabalho, estudos e momentos de lazer, entretanto devido às condições impostas pelas desigualdades sociais, raciais e econômicas que ocasionaram o pouco tempo disponível para os estudos, já que trabalho ocupava boa parte do tempo, e a situação de analfabetismo dos meus pais o meu rendimento escolar foi comprometido. Ao lembrar a minha história, referencio Queiroz (2004), apontando que sobre os negros recaem os maiores números de exclusão, pois eles são atingidos de vários modos pela sutileza racial do sistema educacional, expressado, por exemplo, na maior proporção de pessoas não alfabetizadas, assim como pela diminuição da participação de estudantes negros no sistema de ensino, na medida em que aumentam os anos de escolaridade. Nessa compreensão das minhas experiências, entendemos que existem alguns lugares onde os negros foram “diferentemente posicionados”, como se fossem espaços “destinados” para aqueles em situação de exclusão, um modo de manter “um excesso de pobreza concentrado entre a comunidade negra, que se mantém estável ao longo do tempo” (Henriques, 2001, p.35; Santos, 2014, p.47)

Diante de todas as dificuldades fui alfabetizado na primeira série e, posteriormente, terminei a quarta série do ensino primário² na Escola Municipal Rômulo Galvão, passando inclusive por dificuldades alimentares, em que costumava levar apenas laranjas descascadas como lanche para escola, pois não existia uma regularidade na distribuição de merenda. Desse modo, anos depois sigo para o ginásio enfrentando os mesmos problemas, porém com mais maturidade, construídas pelas vivências adquiridas, no contato com várias pessoas e com a influência do público que trabalhei.

Nesse sentido, durante a minha formação ginásio começo o primeiro emprego formal exercendo a função de cabeleireiro em um salão de beleza de uma amiga. Nesse período inicio meus estudos no período noturno tentando articular o trabalho com os estudos, em meio as dificuldades dessa conciliação começo a entender os lugares sociais que ocupava naquele momento da minha adolescência, carregando a sigla PPP, isto é, pobre, preto e de periferia. Tal percepção desses lugares sociais me fez compreender que

²No texto abordamos as nomenclaturas educacionais definidas na época em que os acontecimentos aconteceram por isso, utilizaremos ensino primário e ginásio.

a educação era/é fundamental nos processos de formação e de entendimento da realidade.

Nessa trajetória, ressalto as dificuldades em construir uma relação de amizade com os colegas da turma, sobretudo aqueles do sexo masculino por conta das múltiplas discriminações e olhares preconceituosos referentes a minha orientação sexual. Desse modo, era terrível permanecer/conviver em um ambiente escolar no qual não me sentia representado nem pertencente. Naquele tempo, as práticas racistas e homofóbicas já se faziam presentes na escola, fui vítima de agressões verbais, xingamentos que me desestruturaram psicologicamente, me deixando inerte e inibido. Contudo, o apoio dos meus pais, mesmo analfabetos, principalmente da minha mãe, afirmando que deveria estudar para ter no mínimo formação profissional, foram de extrema importância e me davam fôlego para continuar estudando.

Nessa direção, nos anos finais da década de 1990 acesso o antigo magistério, ali começo a perceber que estava no caminho certo da minha vida, descobrindo que ser professor requer habilidade, paciência e compromisso, e via nas aulas do curso de magistério o porquê nas brincadeiras de crianças e adolescentes com meus amigos de infância e irmãos sempre ocupava posição de professor. Assim que comecei a estagiar no magistério, recebi o convite da diretora de uma escola para ser alfabetizador em uma turma do Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno, na condição de contratado. Com o fim do contrato, em virtude do prefeito da época ter perdido as eleições municipais, fui convidado a ministrar aula no programa do governo federal chamado “Alfabetização Solidária” no qual tive a oportunidade de ter a primeira reciclagem, como chamávamos em tempos remotos.

Neste caminhar conheci pessoas de diferentes comunidades com trajetórias e experiências artísticas, como a poetiza, atriz e professora Alba Cristina que foi uma das pessoas a me inspirar e optar por lecionar educação artística nas escolas do meu município e entender que a arte é libertadora que nos leva a lugares inimagináveis.

Posteriormente, prestei concurso público no município de Pau Brasil duas vezes, um para agente administrativo e outro para professor sendo aprovado em ambos, com a prática docente percebi a necessidade de me qualificar e cursar o ensino superior, tendo o apoio da prefeitura com uma bolsa de 50%, prestei vestibular e fui aprovado na licenciatura em História na Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC).

Entretanto, os desafios encontrados em minha trajetória valorizam as caminhadas e travessias diárias nesses atlânticos de intercruzamentos urbanos e rurais. Eram diversas

as formas de resistências e enfrentamento do racismo que encontrava, dentre as quais destaco o aprendizado com a diversidade étnico-racial ancorado nas práticas de educação antirracista, a partir do trabalho que desenvolvo há mais de uma década com os estudantes da educação formal e não formal na Cia de Teatro Negro Mário Gusmão de Pau Brasil.

A Cia de Teatro Negro Mário Gusmão de Pau Brasil surge inicialmente na Escola Centro Educacional Maria Santana, onde atuo como docente, com a proposta de garantir aos estudantes maior compreensão das aulas da disciplina “História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena”. Essa disciplina surge devido às Leis nº 10.639/03 e a nº 11.648/08 que determina efetivação em escolas privadas e públicas de todo o país a inserção dos conteúdos de História da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, essa legislação têm um papel preponderante na formação dos educandos, tendo em vista o enfrentamento do preconceito e da discriminação raciais³ na sociedade brasileira. Com a atuação nessas atividades da disciplina, percebo que os alunos tinham dificuldades em refletir sobre os conteúdos antirracistas discutidos nas aulas. Diante disso, os discentes necessitavam de uma estratégia epistêmica que os fizessem compreender a origem do preconceito e discriminação raciais e desenvolver aspectos para autoaceitação e autoafirmação identitária, trata-se de:

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004, p. 12).

³Para Gomes (2005, p.45), a discriminação racial seria a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Já o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas, dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, portanto, discriminar equivale a adotar práticas para efetivá-los.

A escolha do nome Cia de Teatro Negro Mário Gusmão de Pau Brasil, dado em homenagem ao grande artista baiano que foi Mário Gusmão, homem gay, pobre, nascido no Recôncavo da Bahia, estudante da escola de artes da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que ao longo da sua história contribuiu muito pela arte cênica baiana, abrindo horizontes para artistas do sul Bahia. Cabe destacar, que esse artista deixou um legado em vários segmentos sociais em Itabuna e Ilhéus. Jeferson Bacelar afirma que Mário Gusmão era um príncipe negro nas terras dos dragões da maldade. “Acreditou na sua inclusão, mas, sem consciência dos seus limites de classe e raça, “pisou fundo no acelerador”, pensando que podia deixar de ser um “negro bem-comportado” e permanecer triunfando no mundo dos brancos”. (2006, p. 18).

Cabe dizer, que a Cia de Teatro Negro Mário Gusmão de Pau Brasil possui um teor construído metodologicamente a partir da análise da trajetória do ator Mário Gusmão que tem um papel relevante na construção identitária dos jovens estudantes negros, indígenas, LGBTQ+, assentados e mulheres. Tal relevância pode ser observada nos textos escolhidos e na presença cênica dos atores das peças encenadas pela Cia ao longo dos anos nas comunidades inseridas no Projeto de Extensão “Interloquções”, realizado pela UESC, e em municípios nos arredores de Pau Brasil. Essas apresentações têm promovido o fortalecimento de identidades e desconstruído a ideologia racista persistente em nossa sociedade.

As escolhas realizadas na Cia de Teatro estão relacionadas com os rumos da vida dos sujeitos. Em outras palavras, o percurso traçado por nós, negros e negras, se constituem como referência na escolha de textos próprios da matéria afro-brasileira e indígenas para elucidar o tema e alcançar os objetivos, com isso, montamos os personagens e de forma técnica ensaiamos e articulamos as apresentações em comunidades distantes, como realizamos os espetáculos etc. Também o percurso que traçamos com sujeitos - filhos, sujeitos - estudantes, sujeitos - professores, sujeitos LGBTQ+, sujeitos - moradores do campo, sujeitos-moradores da periferia, sujeitos - mulher e assim por diante.

Nesse cenário, a Cia vem desenvolvendo a “pedagogia da diferença” nas escolas, comunidades dentro do município e fora dele, fortalece e estabelece parcerias com outros movimentos sociais e instituições através de apresentações teatrais, por meio de textos poéticos, literários ou escritos por dramaturgos, pesquisadores, pelos atores e de minha autoria. Esses trabalhos são desenvolvidos a partir das discussões atuais, como: enfrentamento ao racismo, a intolerância religiosa, xenofobia, homofobia, violência contra

a mulher e aos LGBTQ+. Desconsiderar essas discussões contemporâneas na educação significa que: “[...] estudantes deixam de se beneficiar de uma educação que lhes permita vivenciar um novo paradigma mundial que contribuirá para a construção de sociedades mais justas e harmônicas, pautadas na valorização da diversidade e no reconhecimento e respeito às diferenças” (ROCHA, 2009, p. 11).

Desse modo, a Cia de Teatro Negro Mário Gusmão de Pau Brasil em ações conjuntas com movimentos sociais, comunidades e universidades, tem sido um poder transformador na vida dos artistas/estudantes, comunidades/espectadores, pois a experiência das leituras dos textos e as apresentações teatrais em diversos espaços são fundamentais para a autoafirmação da identidade negra e respeito as diferenças. Além de contribuir para o bem-estar e aceitação das suas identidades, bem como a elevação da autoestima dos envolvidos.

Ressaltamos que ações antirracistas incorporadas nos currículos escolares resultam em práticas pedagógicas cotidianas que “ampliam o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (Brasil, 2005, p. 17). Uma vez que os espaços de educação não formal dentro dos movimentos sociais são aqueles que têm promovido ações que inserem em seus projetos culturais e nas formações continuadas essas discussões, como o caso desta Cia que tem encontrado mecanismos a partir do seu engajamento nos movimentos de luta, propondo espaços para troca de conhecimentos, intercâmbios e experiências.

Cabe citar uma das ações da Cia em relação à interpretação do texto “Mãe Marinha, a Negra Senhora da Luz” de Ruy Póvoas (2018), que traz um misto de sincretismo religioso adotado no período da escravização pelos negros africanos para conseguirem cultuar seus orixás driblando os senhores, os feitores e a própria Igreja Católica no sentido de manter viva a sua religiosidade. No texto inúmeras vezes são citadas as formas de sobrevivência de uma lalorixá que vivia no recôncavo da Bahia com suas filhas de santo. Era amiga de vários sacerdotes religiosos, inclusive trocavam correspondências quando se mudavam de Nazaré das Farinhas, lugar onde residia e tinha seu barracão.

A encenação desse texto levava os espectadores e aos integrantes da Cia a sensibilização sobre o significado da religião do candomblé, construindo a percepção dos sentidos da “pedagogia da diferença” e adotada no teatro na tentativa de enfrentar do racismo.

Portanto, a necessidade do aprimoramento para execução de ações na Cia e da atuação como docente na escola pública me incentivou a continuidade nos estudos acadêmicos a fim de buscar uma formação mais aprofundada sobre as relações étnico-raciais, a educação e arte. Por isso, alguns anos depois ingressei na especialização *latu sensu* em “História do Brasil” na UESC em que defendi o trabalho de conclusão de curso intitulado “Lei nº 10.639/03: É possível” e na especialização em “Arte e Educação” com a defesa da pesquisa “Semana Arte Moderna de 1992: um repúdio ao academicismo europeu” pela Faculdade do Noroeste de Minas Gerais (FINOM). Em 2018, fui aprovado no mestrado em “Ensino e Relações Étnico-Raciais” da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) com o projeto denominado: “O chão que a gente pisa: teatro negro no enfrentamento do racismo por uma pedagogia da diferença”, em que abordo as ações antirracistas realizadas da Cia de Teatro Negro Mário Gusmão de Pau Brasil.

Em síntese, sigo com as palavras de um amigo que costumava dizer: “de tanto conviver com outras pessoas, não sou mais eu, sou elas” e isso me ensinou a ser diverso e aprender com a diversidade. Assim, como afirma Rocha (2009, p. 20) em nossas práticas devemos: “reconhecer e valorizar a diversidade étnica brasileira, visualizando com dignidade o segmento populacional negro, significa enfatizar as contribuições sociais, econômicas, culturais, populacionais e intelectuais desse povo, em todas as áreas e aspectos”.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. **Memoriais de formação**: a (re)significação das imagens lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2011, p. 165-172.

BARCELAR, J. A. **Mário Gusmão**: Um príncipe negro na terra dos dragões da maldade. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

CAVALLEIRO, E. S. **Racismo e anti-racismo na educação**: Repensando a Escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Brasil: IPEA, 2001.

PÓVOAS, R. C. **Oratório santuário de antanho**. Ibicarai: Via Litterarum, 2018. 220p.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Acesso em: 06 mai.2010.

QUEIROZ, D. M. **Desigualdade no ensino superior**: cor, status e desempenho. GE: Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Educação /n.21. 2004 (mimeo).

ROCHA, R. M. C. **Pedagogia da Diferença**. Belo Horizonte: Nandyna, 2009.

CAPÍTULO 2

Trajetórias pelo Território Tupinambá de Olivença: na (Re)Existência e Indianidade de meu Povo busco inspiração para uma Perspectiva Decolonial de Educação

Vanessa Rodrigues dos Santos – Ayra Tupinambá

Sou indígena pertencente ao Povo Tupinambá de Olivença e faço parte da luta de minha comunidade por direitos. Na minha percepção, entre estes direitos o principal é o da Demarcação Territorial. Nosso Território, possuindo uma extensão de 47 mil hectares (Viegas, 2009, p.52-57), fica localizado entre Olivença e Serra do Padeiro, localidades que atualmente compõem os municípios de Ilhéus, Una e Buerarema – todos no Sul da Bahia.

Nasci em 17 de abril de 1988, por coincidência vésperas do chamado “Dia do Índio” – 19 de abril. Uma data que desde cedo aprendi a questionar o motivo de nós indígenas consideramos que todos os dias eram, são e serão dias de Índio. Quando nasci meu Povo já lutava há séculos por seus direitos e Território. Uma luta que perfaz mais de quinhentos anos contra as constates expulsões e tentativas de apagamento de nossa presença na região onde nascemos, vivemos e (re)existiremos através de nossos descendentes.

Falamos que a nossa luta pelo Território é anterior mesmo à nossa existência física porque nossas histórias e memórias advém bem antes destas terras serem chamadas de Brasil no século XVI. Especificamente aqui onde moramos, nossos antepassados já habitavam estas terras antes dos colonizadores constituírem o Aldeamento Indígena e Jesuítico em 1680, denominado Nossa Senhora da Escada, elevado à categoria de Vila Nova Olivença em 1758 (Paraiso, 1982 e 1989; Marcis, 2004).

Minha família, bem como a maioria dos Parentes que moram em Olivença, sempre foi ligada à terra, natureza e culturas tradicionais. Lembro que nós Indígenas nos denominamos como Parentes porque sentimos a força de nossos laços ancestrais em comum e isto também é uma forma de nos unirmos, resistirmos e (re)existirmos. Na nossa comunidade nós conhecemos e porque sabemos a ancestralidade de cada um.

Na minha formação familiar a importância da relação com a terra, natureza e o convívio com os Parentes se faz presente o tempo todo. Eu moro próxima ao núcleo central de Olivença - uma área que os mais antigos chamam de Aldeia Mãe e onde fica a Igreja de Nossa da Escada. Meu pai, minha mãe e meu irmão moram na área rural de Olivença no lugar chamado de Acuípe do Meio. Vivem do manejo da natureza através da

agricultura familiar, coleta de frutos, pesca, fabricação de farinha, do beiju e artesanato. Formas seculares de se relacionar com a terra e que faz parte de nosso ser Indígena.

Os caminhos que percorri e percorro possuem profundas afinidades com estas relações ancestrais com a natureza, terra, cultura e memória vivenciadas na infância, adolescência e na atualidade. Ser uma Indígena Tupinambá de Olivença e ter compromisso com a luta do meu Povo são dimensões que influenciaram e influenciam minhas trajetórias por ser algo congenitamente natural.

Em grande parte, por isto resolvi fazer o Curso de Graduação em Geografia como cotista indígena na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Campus Vitória da Conquista (BA). Esta área do conhecimento, entre outras dimensões, na minha percepção possibilitaria relacionar o estudo da natureza e as diferentes formações socioculturais da sociedade. Percebi que estudando Geografia poderia oferecer contribuições para a luta do meu Povo por seu Território na direção de fortalecer a ideia de que o Índio é a própria Terra onde ele vive.

Ou seja, pensando retrospectivamente, não foi casual que em 2012 entrei na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB para estudar Geografia. Naquele ano completavam dez anos do *Reconhecimento Étnico Tupinambá* feito pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 13 de maio de 2002) e três anos após a publicação do *Relatório Circunstanciado de Delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença* também formulado pela FUNAI (Viegas, 2009, p.52-57).

Acredito que minha monografia de conclusão de curso expressou esta procura por contribuir com a luta do Povo do qual sou parte por seu Território. Apresentada em 2016, a monografia possuiu como título: “Território e Resistência: um Estudo de Caso dos Índios Tupinambá de Olivença no Período da Globalização – Ilhéus – BA” (Santos, 2016).

Na monografia procurei estudar o Território Tupinambá como um espaço tradicional de um Povo. Portanto, como um direito à Terra Originária que há muitos anos é negado, resultando em inúmeros conflitos. Busquei entender a situação existente através de alguns dos conceitos que a Geografia apresenta, ressaltando o conceito de Território. Conceito pensado através de dois significados: físico/material e simbólico. O primeiro (conceito de espaço físico/material) muito utilizado pelos que entende a terra em seu aspecto econômico como propriedade para exploração. O segundo conceito no sentido simbólico quando se possui com a Terra uma relação de pertencimento.

Conforme este estudo realizado na graduação compreendi conceitualmente algo que já sabia empiricamente: para nós Indígenas o Território tem significado e função de

abrigar, pois se configura como uma forma de subsistência, identidade, memória sociocultural e espiritual. O Território para o Índio não procede do poder político e reprodução do capital. Para nós é abrigo, lugar onde construímos e reconstruímos nosso modo de viver, cultura, identidade e espiritualidade. Onde fortalecemos nossos vínculos e memórias, constituindo um modo de vida diferente e saudável diante da mãe natureza.

Estudei e continuo estudando os usos do Território Tupinambá em Olivença, refletindo sobre as estratégias de resistência, afirmação identitária e organização sociocultural daquele Povo. Para a construção da monografia, entre outras fontes e bibliografia, realizei entrevistas com a comunidade e fiz registros fotográficos, não com o intuito quantitativo, mas para acompanhar as estratégias desenvolvidas para a permanência na terra. Diálogos e imagens que penso utilizar novamente na constituição da pesquisa atual de mestrado. Foram empregados formulários e entrevistas com as famílias residentes nos Territórios para compreender as formas de territorialização, desterritorialização e reterritorialização se configuram como estratégias para a sua sobrevivência e permanência na terra.

Portanto, na realização da minha graduação em Geografia e monografia de conclusão de curso, procurei vincular os caminhos acadêmicos à minha vida como Tupinambá. Algo que continuo objetivando fazer na realização do mestrado.

Durante e após minha graduação concluída em 2016 sempre procurei fortalecer minha formação. Por isto realizei em 2015 a Formação Complementar no Curso de Extensão de Educação Indígena da UESB, Campus Jequié (BA), em 2017 fiz a Formação Complementar em Competências Básicas junto ao Programa Formação pela Escola do Ministério da Educação – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e em 2018 realizei Mini Curso Relações Etnorraciais na Sala de Aula realizado pela Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Ilhéus.

Participo e também apresentando trabalhos em eventos acadêmicos. Tenho publicado alguns textos de autoria própria e em coautoria, sempre buscando aprofundar as reflexões e contribuir e divulgar com a luta de meu Povo (Santos, 2017, 2018 e 2019). Estes textos procuram divulgar a luta de meu Povo e ponderar sobre dimensões acadêmicas para acompanhá-las.

Durante a graduação minha preocupação com a educação como fundamental para a organização e luta Tupinambá sempre esteve presente e por isto fui Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID pela UESB. Após formada continuei exercendo algo que fazia na graduação: atuar como educadora junto à minha comunidade.

Sou Colaboradora Pedagógica no Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença - CEITO no Núcleo Escolar Taba Jairy (Ilhéus/BA) e no Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara da Aldeia Itapoã - CETAAI (Ilhéus/BA).

Aqui cabe um destaque especial ao Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara. O próprio nome Amotara é uma homenagem à Anciã Dona Nivalda Tupinambá, falecida em 29/04/2018 e uma das responsáveis pelo fortalecimento da luta do Povo Tupinambá. A Aldeia Itapoã, onde fica localizada a Escola, foi uma das primeiras a serem constituídas no processo de retomada da luta Tupinambá. Da mesma forma, a Cacique Jamopoty daquela Aldeia foi indicada como a primeira Cacique de nosso Povo. Por isto considero aquele espaço, suas vivências, sujeitos e atividades como fundamentais. Lá no Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara acompanho todo o processo de constituição e construção da escola que é realizada na forma coletiva e tradicional na taipa.

Atualmente o Território Indígena Tupinambá de Olivença possui quatro Escolas Estaduais Indígenas Tupinambá: Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (CEITO); Escola Indígena Tupinambá do Acuípe; Escola Indígena Tupinambá do Abaeté; Escola Indígena Tupinambá Amotara. Estas Escolas oferecem vagas na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

A Educação Escolar Indígena em Olivença é diferenciada, entre outras razões, por possui uma profunda relação com a Educação Escolar não Indígena, ser um dos espaços de formação e fortalecimento da luta pelo Território. Por isto também nossos caminhos procuram interagir com as Escolas Indígenas de Olivença.

Fui Professora entre 2017 – 2018 junto a Rede Pública de Ensino Municipal de Ilhéus (Área Rural e Indígena de Olivença) na Escola Municipal Sergio Carneiro – EMASC (onde grande parte dos alunos são indígenas). Atualmente sou Educadora junto ao Núcleo de Formação Docente Continuada da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Ilhéus. Neste Núcleo minha atuação é fornecer formação para a aplicação da Lei 11.645/2008 que estabeleceu diretrizes e bases para inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Foi nos transcorrer destas trajetórias que procurei em 2018 o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia - Campus Jorge Amado (Itabuna) PPGER/UFSB-CJA. Lendo os propósitos deste Programa de Pós-Graduação percebi que seria fundamental buscar referências decoloniais do conhecimento para interagir e aprofundar minha perspectiva de estudo e

colaborar com a luta de meu Povo. Aliás, foi em decorrência do propósito Decolonial deste Programa, presente no próprio título da sua Área de Concentração (*Ensino e relações étnico raciais nas perspectivas pós e decoloniais*), a razão pela qual me candidatei à uma de suas vagas como aluna.

Realço que este caminho intuitivamente já era presente na minha graduação em Geografia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Porém, esta intuição foi potencializada conceitual e socioculturalmente como aluna desta Pós-Graduação ao realizar os Componentes Curriculares até o momento cursados: “Fundamentos dos processos de ensino-aprendizagem nas relações étnico-raciais” - Docente: Rafael Siqueira de Guimarães; “Políticas Públicas e Relações Etnicorraciais Modulo I” - Docente: Ana Cristina Santos Peixoto; “Políticas Públicas e Relações Etnicorraciais Modulo II” - Docente: Cynthia de Cassia Santos Barra; “História das Populações Afroindígenas no Sul da Bahia” - Docente: Carlos José Ferreira dos Santos – Casé Angatu; “Orientação e Prática de Pesquisa” - Prof. Dr. Milton Ferreira da Silva.

Ao realizar estes Componentes Curriculares refleti acerca de textos relativos ao ideário de decolonialidade, etnicidade, raça, gênero, sexualidade, subalternidade, afroindianidade, ensino, políticas públicas, entre outros conceitos. Tais leituras permite ponderar como no projeto inicial que apresentei a conceituação analisada potencializa a compreensão da ideia de Territorialidade, Existência, Indianidade, numa Perspectiva Decolonial. Além disto, estas reflexões certamente estão presentes na minha forma de atuar como educadora e nas minhas vivências com meu Povo.

Um exemplo neste sentido é que, pensando na estimulante inquietação de Gayatri Chakravorty Spivak, entendo que os “subalternos” podem sim e necessitam falar (Spivak, 2010). Ou seja, tenho procurado interagir o conhecimento acadêmico, especialmente decolonial, com os saberes, histórias e lutas do meu Povo.

Por isto fortaleceu como um de nossos propósitos principais de estudo a intenção de desenvolver, mesmo que inicialmente, uma proposta pedagógica para ser aplicada nos fazeres educacionais, seguindo alguns dos caminhos presente nos capítulos do livro *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, organizado por Catherine Walsh (Walsh, 2013).

A intenção é produzir, mesmo que inicialmente, um Guia Territorial, Sociocultural, Etnológico e Geográfico (nome provisório) de estudos para a construção de materiais pedagógicos a serem utilizados nas escolas indígenas e não indígenas na região. Este guia teria orientações cartográficas e georreferenciais com: localização das aldeias e

comunidades; das áreas naturais e de demarcação territorial; roteiros das festas e tradições existentes na comunidade; elementos históricos das imposições e (re)existências no Território; levantamento bibliográfico.

Além de utilizar a produção bibliográfica e técnica existente, a intenção é ter como base as autodefinições do Povo Tupinambá. Portanto, seria a produção de um Guia partindo da decolonidade dos saberes, interagindo com o conhecimento formal. Parte deste Guia seria assim uma produção coletiva com a Comunidade. Esta produção também geraria cursos de formação junto à Comunidade Escolar e Não Escolar, sendo ainda um instrumento na luta pelo Território Tupinambá.

Um dos resultados que espero desta pesquisa é contribuir com as reflexões conceituais e acadêmicas sobre os Povos Indígenas e, particularmente, sobre o Povo Tupinambá. Mas, acima de tudo, colaborar com a Luta do meu Povo Tupinambá pela Demarcação Territorial.

Conforme já destaquei os Tupinambá de Olivença obtiveram o reconhecimento étnico oficial da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 13 de maio de 2002 (FUNAI, 13 de maio de 2002). Quase sete anos depois, em 20 de abril de 2009, foi publicado pelo Diário Oficial da União o *Resumo do Relatório Circunstanciado de Delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença* - também feito pela FUNAI (Viegas, 2009, p.52-57).

Neste Relatório foram apresentadas as seguintes informações: resumo dos dados etnohistóricos; identificação geográfica do território tradicional; formas de ocupação da população indígena; áreas de ocupação; levantamento fundiário e dos recursos naturais; entre outras informações. No entanto, o processo de oficialização da demarcação territorial, após passar por todos os tramites jurídicos, encontra-se desde 2012 no Ministério da Justiça, aguardando decisão final.

Enquanto isto os Tupinambá fazem os que chamam de autodemarcação com retomadas das terras. Em outras palavras, fazem aquilo que deveria ser feito pelo estado e justiça brasileira, colocando em risco suas próprias vidas porque o direito ao território é negado pelos que se dizem proprietários daquelas mesmas terras, gerando conflitos, preconceitos, violências, criminalizações, prisões e mortes.

Uma das alegações dos contrários a demarcação do Território Indígena de Olivença (alguns dos proprietários rurais locais, membros do poder político regional e os autores do Relatório da CPI FUNAI/INCRA) é afirmar a “não existência de índios na região”. Para os discordantes da demarcação, “os Tupinambá foram extintos no século XVI” (COMISSÃO, 2017).

Alegam ter ocorrido “descaracterização étnica e genética” dos que se dizem Tupinambá. Chamam os moradores de Olivença de “caboclos”, “falsos índios”, “sem direito à terra”, denominado as ações de “Retomada do Território” como feitas por “bandidos e grupos armados”. Os autores destas falas requerem às autoridades “a nulidade do relatório de demarcação” enunciado pela FUNAI. Os contrários a demarcação argumentam que “não existe literatura indicando a presença dos Tupinambá na região” (COMISSÃO, 2017). Esta leitura também pode ser encontrada no Relatório CPI FUNAI/INCRA, datado de 2017, procurando negar demarcações realizadas, como é o caso do Território Tupinambá (CPI FUNAI/INCRA, 2017).

Neste sentido, em 13 de dezembro de 2018, novamente, Caciques e Lideranças Tupinambá foram até Brasília cobrar o compromisso assumido pelo então Ministério da Justiça, Torquato Jardim (Ministro do governo Temer), feito a seis meses atrás em assinar a Portaria Declaratória. Explica o texto feito pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI):

Na verdade, a espera do povo Tupinambá de Olivença se arrasta muito além do último semestre. Em setembro de 2016, os ministros da 1ª sessão do STJ derrubaram, em julgamento unânime, o mandado preventivo que impedia o Ministério da Justiça de publicar o relatório circunstanciado de demarcação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença. (...) As lideranças indígenas Tupinambá temem que as dificuldades enfrentadas pelo povo sejam acentuadas após o novo governo assumir a legislatura, tanto no contexto de barrar o processo demarcatório, quanto na incidência de novos casos de violência praticados contra os povos indígenas, em decorrência da falta de regularização do território tradicional. A apreensão do povo reflete o discurso de racismo e intolerância praticado pelo presidente eleito, Jair Bolsonaro (PLS), ainda em período de campanha, contra indígenas e quilombolas. Na primeira semana de dezembro, as lideranças fortaleceram na 6ª Câmara de Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais do Ministério Público Federal (6CCR/MPF) o pedido de socorro para que o processo demarcatório seja retomado o quanto antes no Ministério da Justiça. A Comitativa de Caciques e lideranças Tupinambá questionou ao subprocurador-geral da República, Roberto Luis Oppermann Thomé e o antropólogo da pasta, Marco Paulo Fróes Schettino a possibilidade de dar celeridade ao processo ainda nesta legislatura (CIMI, 13/12/2018).

Logo após as eleições presidenciais, Jair Messias Bolsonaro, em sua primeira entrevista como presidente eleito à Rede Bandeirantes (05/11/2018): não demorou em posicionar-se qual seria a direção das “políticas públicas” (ou falta delas) para os Povos Indígenas.

Disse o presidente eleito:

No que depender de mim, não tem mais demarcação de terra indígena. Afinal de contas, temos uma área mais que a região Sudeste demarcada como terra indígena. E qual a segurança para o campo? Um fazendeiro não pode acordar hoje e, de repente, tomar conhecimento, via portaria, que ele vai perder sua fazenda para uma nova terra indígena (...) As reservas foram superdimensionadas. O que

pretendo, se houver amparo legal, é que como o índio é um ser humano igual a nós, ele quer evoluir, ter energia elétrica, médico, dentista, internet, jogar um futebol, ter um carro, quer viajar de avião, porque ele quando tem contato com a civilização ele rapidamente vai se moldando à nova maneira de viver que é bem diferente e melhor do que a dele. (...) O índio não pode continuar sendo preso dentro de um área demarcada como se fosse um animal dentro de um zoológico. (FSP, 05/11/2018).

Postura reafirmada no dia 12/12/2018 em vídeo postado pelo novo Presidente ao dizer:

Por que no Brasil o índio deve ser pré-histórico? Quero que se integrem à nossa sociedade. Tem índios que falam nossa língua muito bem, que tem nossos costumes. Isso que queremos, não queremos que atrapalhem o desenvolvimento da nação (RBA, 12/12/2018).

Na minha análise será colocada em prática, mais uma vez, a orientação de integração e/ou assimilação dos Povos Originários à chamada “sociedade nacional” (ou “civilização”) como eixo orientador da principal política pública para os indígenas (Demarcação Territorial) e das demais políticas públicas a serem aplicadas em relação à diferentes etnias. Uma orientação que, ao mesmo tempo, nega a necessidade de demarcação de novos Territórios Indígenas e questiona os já demarcados, justificando que os Povos Originários já estão integrados à sociedade nacional não precisando de manter suas relações ancestrais com a natureza.

Acredito que é possível que alguns Indígenas aceitem esta postura de assimilação. Porém, pela percepção que possuo como Indígena, conversando com Parentes de outros Povos e no convívio que tenho em minha comunidade (Tupinambá de Olivença), penso que postura de grande parte dos indígenas é bem outra. Penso que sobressai a luta pela Demarcação do Território, garantias aos que já estão demarcados, respeito às tradições e alteridades são valores fundamental para orientar as políticas públicas para os Povos Originários.

Percebo ainda nestas posturas de críticas às demarcações indígenas, somadas às críticas contra as políticas de proteção ambiental e ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), uma procura de favorecer os interesses do agronegócio, das madeireiras, das indústrias energéticas, mineradoras nacionais e internacionais. Deste modo, acredito que as políticas públicas a serem implementadas pelo novo governo seguirem os caminhos das tentativas de integração/assimilação dos Povos Originários, não demarcação dos Territórios Indígenas e revisão dos já demarcados. Ou seja, a busca por aquilo que denominamos de etnocídio (tentativa de transformação cultural e social), negação do direito à alteridade, autonomia e ao Território.

Minha intenção é fortalecer a literatura que assinala conceitualmente a histórica e atual presença do Povo Tupinambá em seu Território Original de Olivença. Procuo, desta maneira, relacionar aos conhecimentos adquiridos e produzidos como aluna deste Programa de Pós-Graduação à experiência como Indígena e participante da luta de meu Povo por sua Terra (TI) num Território em conflito. Busco estabelecer relações entre minha vivência, as memórias e saberes advindos de meu Povo com os conhecimentos acadêmicos.

Neste contexto procuro discutir o conceito de Território através de concepções advindas da geografia (minha área de formação na graduação), mas também em interação com a antropologia e história, buscando formas decoloniais de compreensão em suas relações étnico raciais. Por isto vale salientar que busco sempre interagir minha formação acadêmica com a vivência que possuo como uma Tupinambá.

Deste modo, os conhecimentos acadêmicos adquiridos na universidade são colocados em diálogos com a sabedoria do Povo a qual pertenço. Nesta compreensão estão presentes as reflexões de Ailton Krenak:

Um intelectual, na tradição indígena (...) tem uma responsabilidade permanente que é estar no meio do seu povo, narrando a sua história, com seu grupo, suas famílias, os clãs, o sentido permanente dessa herança cultural” (Krenak, 1992, p. 202).

Acredito que as narrativas assinaladas por Krenak aparecem em diversas linguagens indígenas que vão para além da escrita e da fala. São expressões presentes em olhares, gestos, moradia/alimentação, corpo/alma, pinturas, colares/cocares, relacionamento com a natureza, plantio/pesca, cantos/rituais/curas, sonhos e até nos silêncios indígenas.

Estas linguagens portam memórias ancestrais e permitem ponderações diferenciadas das versões acadêmicas e tradicionais. É neste contexto que surge um conceito especial: o de Território.

Assim, a presente Pesquisa-Intervenção procurar: contribuir com os debates acadêmicos sobre os Tupinambá e outros Povos Indígenas; auxiliar na formação de conceitos já existentes e advindos deste Povo para a formação dos educadores e educandos indígenas e não indígenas; colaborar com a formação e fortalecimento dos que estudam, lecionam, trabalham nas Escolas Tupinambá; auxiliar no presente debate sobre processo de demarcação territorial do Povo Tupinambá os que fazem parte da Luta pela Demarcação territorial.

Espero também possibilitar um outro olhar aos que ainda não reconhecem a indianidade do meu Povo. Por isto a ideia de realizar e disponibilizar o Guia que citamos no tópico anterior nas escolas não indígenas e nas redes virtuais. Do mesmo modo, procurarei disponibilizar os resultados deste estudo nos espaços de mídia virtual Tupinambá já existente, tais como: Oca Digital e Índios Online.

A demarcação do Território está fundamentalmente atrelada ao sentido que este Povo dá ao espaço onde comumente sempre viveu. A terra que estes indígenas sempre cultivaram e as técnicas que desenvolveram são demonstrações de uma harmonia, advinda de uma série de conhecimentos típicos, de quem ocupa o mesmo território há séculos.

Sabemos que os saberes Tupinambá são passados através da Educação Indígena que antecede e sucede a Educação Escola. Mas a interação com conhecimentos não indígenas, num sentido decolonial e não eurocêntrico, pode fortalecer mais ainda a luta do Povo do qual sou parte. Mesmo tendo um caminho longo de lutas pela frente, dificultado pelos que são contrários a demarcação territorial, a originalidade do Povo Tupinambá persiste em seu Território Ancestral e Sagrado.

Referências

KRENAK, A. Antes, o mundo não existia. In: NOVAES, A. **Tempo e história**. S.P: Cia das Letras, 1992, p. 200 – 2006.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. **Caminhos de Ir e Vir e Caminho sem Volta: Índios, Estradas e Rios no Sul da Bahia**. Salvador: Dissertação de mestrado em Ciências Sociais - UFBA, 1982.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. Os Índios de Olivença e a Zona de Veraneio dos Senhores de Cacau da Bahia. **Revista de Antropologia**, v. 30-32, São Paulo, 1989, p. 79-110.

SANTOS, Vanessa Rodrigues do. **Território e Resistência: Um Estudo de Caso dos Índios Tupinambá de Olivença no Período da Globalização – Ilhéus – BA**. Vitória da Conquista: Monografia de Conclusão de Curso de Geografia apresentada junto à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, 2016.

SANTOS, Vanessa Rodrigues do (Ayra Tupinambá) e SANTOS, Carlos José F. dos. Terrorismo de Estado e lutas indígenas: (re)existências indígenas e indianidades, enfrentando 517 anos de ditaduras. In: BRUNO, Lúcia Emília N. B; MARIANA, Fernando

Bomfim; PITTA, Fábio Teixeira; SILVA, Rodrigo Rosa. **Terrorismo de Estado, Direitos Humanos e Movimentos Sociais**. São Paulo: Entremares, 2017, p. 129-150.

SANTOS, Vanessa Rodrigues do (Ayra Tupinambá) e SANTOS, Carlos José F. dos. Tupinambá de Olivença (Ilhéus/BA): Protagonismos e (Re)Existência. In: PONDÉ, Biblioteca Virtual. **Dossiê Indígena da Biblioteca Virtual Consuelo Pondé**. Salvador: Disponível Online <http://www.bvconsueloponde.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=271>, 2018.

SANTOS, Vanessa Rodrigues do (Ayra Tupinambá) e SANTOS, Carlos José F. dos. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci e ROSSI, Mirian Silva Rossi. **Índios No Brasil: Vida, Cultura E Morte**. São Paulo: Intermeios Cultural, LEER-USP e IHF, 2019, p. 23 - 40.

SPIVAK, G. C. **Pode o Subalterno Falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Fontes Citadas

CIMI, Conselho Indigenista Missionário. **Povo Tupinambá de Olivença denuncia omissão do Estado na demarcação de território tradicional**. Disponível Online: https://cimi.org.br/2018/12/povo-tupinamba-de-olivenca-denuncia-omissao-do-estado-na-demarcacao-de-territorio-tradicional/?fbclid=IwAR1sX1ANHdye9n8feC3bR6k_3KVrnUIJv7B-oMYXESxvg-JVyuAff7AQThE, acessado em 13/12/2018.

CPI FUNAI/INCRA. **Relatório CPI/FUNAI e INCRA 2**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017.

COMISSÃO dos Pequenos Produtores da Região Sul da Bahia, **Exposição de argumentos para contestação do relatório da FUNAI emitido pelo DOU de 20/04/2009**. Ilhéus, 05/07/2009

FSP, Folha de São Paulo. **No que depender de mim, não tem mais demarcação de terra indígena', diz Bolsonaro a TV**. Disponível

Online:: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/11/no-que-depender-de-mim-nao-tem-mais-demarcacao-de-terra-indigena-diz-bolsonaro-a-tv.shtml>. Acessado em 05/11/2018

FUNAI, Fundação Nacional do Índio. **Nota Técnica nº. 01/CGEP/02**. Brasília: FUNAI, 13/05/2002.

RBA, Rede Brasil Atual. **Em vídeo, Bolsonaro ataca índios, imigrantes e Ibama**. Disponível Online: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2018/12/em-video-bolsonaro-ataca-indios-imigrantes-e-ibama>, acessado em 12/12/2018

VIEGAS, Susana Dores de Matos; PAULA, Jorge Luiz de; MELO, Juliana Gonçalves. FUNAI – Fundação Nacional do Índio. “Resumo do Relatório Circunstanciado de Delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença”. In: **Diário Oficial da União – Seção 1, n.74**. Brasília: DOU, 20/04/2009, p.52-57.

CAPÍTULO 3

A escrita de mulheres negras no Sul da Bahia: ressignificação do cânone literário a partir de uma poética de resistência e ancestralidade

Tereza Sá

“Gritaram-me negra!”

*“A mulher de dentro de mim já cansou desse tempo
A mulher de dentro da jaula prendeu seu carrasco”
(Elza Soares)*

Ouvir os versos acima na voz cortante da consagrada Elza Soares, em sua canção “Dentro de cada um”, (re)mexe em minhas entranhas. Sinto a relação dialógica entre as mulheres negras e a necessidade de se desenvolver a sororidade como uma prática efetiva, muito exigido em tempos atuais. Aliás, a voz dessas mulheres tem reestabelecido novos parâmetros na mulher que sou. Essas vozes me conclamam.

Eu, nascida negra em um lar de sete irmãos/ãs, sempre me vi como mulher que escreve. Afirmando isso porque, mesmo antes de estar alfabetizada, já misturava letras e desenhos no passeio (era assim que chamávamos as calçadas) utilizando o carvão e, além disso, sempre tive muita habilidade com as palavras. A verdade é que minha infância foi marcada por livros, e como fui a sexta filha nessa família, cresci no processo de escolaridade dos/as irmãos/ãs mais velhos/as e sempre fuzei o material literário deles. Meu ambiente infantil era cercado de livros. Não tenho clareza do momento exato que o universo literário se inseriu em minha vida, mas a memória remonta a tenra idade. Foi também a tenra idade que denunciou minha negritude.

Me sabia criança negra não apenas pela semelhança fenotípica entre os/as irmãos/ãs e meu pai, mas, principalmente, porque a rua quase sempre me gritou, de forma áspera e hostil, essa condição. Menina negra, de cabelo alvoroçado (vocabulário de minha mãe), tinha em meus olhos de mel alegria e a certeza de que as coisas são possíveis. Minha infância fora marcada por brincadeiras e descobertas da escola. Inclusive, lugar de verdadeiro respeito (quase um santuário), ensinado desde sempre por minha mãe, Tereza Soares de Sá, que me dizia: *estude pra ser gente*. Às vezes, ficava confusa na incompreensão deste “ser gente”, uma vez que já me entendia assim. Por isso, não me detinha muito nessa questão, apenas envolvia-me neste universo acre-doce que era a

escola primária, na década de 70, na cidade de Ilhéus (BA). Digo acre-doce porque as delícias da infância e os prazeres do aprender as vezes eram tolhidos por uma série de preconceitos e racismos, que embora eu não compreendesse muito bem, existiam e abafavam-me, impedindo realizações e potencialidades que já desenvolvia desde cedo: a paixão pela leitura e pela arte.

Hoje, entendo que quando a minha mãe incitava o “ser gente”, ela estava, na verdade, se referindo às questões raciais que se estabeleciam nas estruturas sociais. E ela era ainda mais incisiva: “a gente tem que saber entrar e sair” (ela não sabia, mas essa forma de ensinar às vezes me dava um nó na cabeça!). Mais adiante, essa ideia passou a fazer sentido e hoje vejo reverberar no pensamento de Lélia Gonzales (1984, p. 224): “para nós, o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular”. Minha mãe sempre disse que “não alisou os bancos da Ciência”, mas foi a primeira intelectual que eu amei. Ela tentava me falar de uma forma enviesada, o que Lélia me faria entender melhor, posteriormente: que uma menina negra (com a alma desprendida, como a minha), precisava se preparar para o enfrentamento. Fui crescendo, combatendo as violências quando era possível, fugindo quando a carga era demais. Contudo, sempre resistindo.

Ainda sobre a importância da escola em minha construção pessoal, lembro que costumava produzir redações que eram elogiadas pela professora. Porém, o meu primeiro verso não surgiu por solicitação dela. Até porque, segundo ANZALDÚA, Glória (2000 p. 229), “as escolas que frequentamos, ou não frequentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia”. Escrevi, então, o que só depois eu intentei subentender como o meu primeiro poema. Tudo isso aos dez anos, em minha casa, nos arrebatamentos que se inauguravam.

Como o tempo passa sem pedir licença, a menina cresce em meio as atribulações da educação básica brasileira, sendo vítima da reprovação. Por incrível que pareça, por mais vergonhoso que fosse (afinal, era filha de professor!), esse fato não me tirava o gosto pelos livros. Foi, então, nessa época que ousei publicar poemas de minha autoria no jornal local. Não sei exatamente o que me freava nessa época, mas embora eu desejasse, aos quinze anos, ver os meus escritos impressos, não tive a coragem para assiná-los. Na verdade, tinha medo que soubessem que eram de minha autoria. Acreditava que esse ato não pertencia a mim e que eu estava infringindo normas. Por conta disso, solicitei a uma

amiga que autorizasse publicá-las em seu nome, o que imediatamente me foi consentido. Confesso que quando tive o jornal em minhas mãos, senti um misto de felicidade e traição. Eu traía a mim mesma num ato de covardia. Me rendi diante a ideia de que aquele não era o meu lugar. Certamente, fui vítima dos perigos que nos fala ANZALDÚA (2000, p.229) em sua carta para mulheres escritoras do terceiro mundo: “os perigos que enfrentamos como mulheres de cor não são os mesmos das mulheres brancas, embora tenhamos muito em comum”. Também, é Glória quem me faz entender que os respingos do açoite transpassam os tempos:

Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato — esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: Quem sou eu, uma pobre chicanita do fim do mundo, para pensar que poderia escrever?

Não é difícil cair na arapuca que esses perigos nos empurram em relação aos papéis e lugares que estamos *assujeitades*, tendo em vista que o mecanismo violento para silenciar o homem preto e a mulher preta fora arquitetado para atingir os aspectos mais profundos da existência, em especial a consciência e a memória, afim de infiltrar e de exortar o apagamento de um povo, o que nos faz compreender a análise de GONZALES, Lélia (1984, p. 226):

[...] A gente tá falando das noções de consciência e de memória. Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que memória inclui.

E, assim, vivo na constante luta de recuperar e permitir que a memória sobreponha o inconsciente, permitindo-me enveredar os caminhos da escrita sem medos, uma vez que, ainda seguindo o raciocínio de Lélia (*idem*, p. 227) “no que se refere à gente, à crioula, a gente saca que a consciência faz tudo prá nossa história ser esquecida, tirada de cena. E apela prá tudo nesse sentido. Só que isso tá aí... e fala”. E sabemos como a fala tem carga emblemática em nossa representatividade afro-diásporica! A boca, aliás, como emissora da fala, sempre foi alvo de acossamento no processo de colonização/escravização. KILOMBA, Grada, Kilomba (p. 2019,p.172), afirma que

A boca é um órgão muito especial, ela simboliza a fala e a enunciação. No âmbito do racismo a boca torna-se o órgão da opressão por excelência, ela representa o órgão que os(as) brancos(as) querem – e precisam – controlar e, conseqüentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente reprimido.

A boca era perseguida para que a fala não se estabelecesse. Falar significa externar-se, fazer-se representar, e isso não estava nos projetos da branquitude heteronormativa que nos queriam mudos/as e com medo, pois “o medo age como um ímã, ele atrai os demônios para fora dos armários e para dentro da tinta de nossas canetas” Anzaldúa, Glória (2000, p.234).

E eu, embora falante e de riso solto, segui entre o medo e a vontade. Publiquei, depois, alguns poemas em meu nome. Particpei, inclusive, de concurso literário, que me rendeu prêmio, mas com o passar do tempo voltei a engavetar os registros de meu caderno autoral. Iniciei minha trajetória como educadora na Rede Municipal de Educação, e a professora absorveu a escritora pública. Passei a guardar os textos que teimavam em acontecer. Eu sei que muitas das minhas professoras (mulheres, em sua maioria) não souberam que a menina “Bi-repetente”, em sua trajetória, ainda no calor da iniciação do ser professora, conquistou a nona classificação no vestibular da tão honrosa Universidade Estadual de Santa Cruz. A paixão pelas letras sempre me acompanhara, desde o primeiro contato até as descobertas mais adultas, posteriormente pela curiosidade que me conduziu aos livros de poesias de Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Cecília Meireles e toda vastidão que a literatura brasileira me reservara nas tardes passava na biblioteca de meu pai, que na verdade um cantinho reservado em seu escritório de imóveis, em que eu me deleitava em leituras. Eu não sabia, mas a “traquinagem ” de bisbilhotar aqueles livros (memorizar alguns poemas) ainda enquanto menina, me conduziria ao curso de Letras, que além de me oferecer suporte para uma prática pedagógica mais efetiva através da Sociolinguística (que se tornou outra paixão), também me permitia penetrar, de forma teórica, no universo literário e da linguagem. O mundo acadêmico me seduzia por inteiro, pois muitos/as autores/as me adentravam e me faziam entender que eu estava no lugar certo e carregava, em minha bagagem intelectual, muita gente viva, que não morreria jamais. Neste caso, estou falando não apenas das pessoas que fazem parte do cabedal literário que estudávamos, mas das pessoas que compunham o curso de Letras e faziam das suas próprias letras uma bandeira. Eu, embora sendo

também uma delas, continuava camuflando-me enquanto mulher que escreve, mas me permitia expressar através do teatro, que também era intenso naquela época.

Hoje, analiso estarecida o fato de não ter feito nenhuma publicação durante o tempo em que passei na Universidade Estadual de Santa Cruz, embora eu tenha entrado com a inquietude da escrita e tenha construído trabalhos louváveis acerca da literatura. Porém, ainda assim, nenhum registro dessa mulher que se compreendia das letras. Seria uma ação desse projeto violento de negação da negritude? Seria esse vazio a confirmação do racismo institucional? Retomar esses fatos me faz perceber que a minha trajetória de vida e de escrita estavam completamente amalgamadas, e a minha tentativa de suprimi-la nunca foi bem-sucedida, pois, o tempo inteiro, o ato de escrever foi motivo de inquietude e sublimação, idêntica à afirmação: ANZALDÚA, Glória (2000), “ escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever”.

Rastreando as manas

*“Amar a nós mesmas num mundo que teima em nos negar”
(Djamila Ribeiro)*

Entendo que meu acúmulo de experiências e reflexões acerca da produção escrita de mulheres (incluindo a minha) somado à minha inclinação para os estudos acadêmicos, me encorajaram a olhar com mais seriedade a prática dessas escritas. Hoje, encontro-me na condição de estudante de um mestrado profissional, o que me possibilita: encontrar outras mulheres que também vivenciam o processo da escrita; entender a motivação para esses registros e o destino dos mesmos. De acordo com BARRA e SÁ (2018, p.2),

Na contemporaneidade, observamos que a literatura no sul da Bahia, mais estritamente no eixo Ilhéus/ Itabuna, vem transpondo interditos resultantes de um racismo estrutural, e parece caminhar na direção da superação da imposição histórica das produções heteronormativas. Parece haver cada vez mais escritoras negras povoando o cenário outrora marcado pela presença quase exclusiva de homens e mulheres brancas.

A busca de *corpus* tem enriquecido a pesquisa, devido o interesse das autoras em colaborar e, principalmente, por me apontar novos caminhos de visibilidade dessas escritas. Tenho encontrado autoras negras poetisas, romancistas, contistas, compositoras, rappers e *performers*. Sei que o mapeamento me trará muitas outras e tem sido muito bonito e importante as descobertas, os encontros, as parcerias. Cada gesto tem me revigorado e me encorajado a assumir a minha relação com a escrita. A influência dessas

mulheres no contexto literário, longe de uma falência, acaba por se fortalecer. Saber da existência delas traz à tona um sentimento de cumplicidade e um desejo de ascensão, de modo que, vamos estabelecendo e ampliando uma teia que toma corpo nas apresentações orais e performáticas desenvolvidas por cada uma nas mais diversas circunstâncias. Estar a serviço da palavra poética falada, encenada, cantada... tem um *quê* de afirmação da pessoa que escreve, pois carrega em si um movimento político-social de validação, o que tem me seduzido. Mais do que nunca, as mulheres negras estão assumindo a dianteira de seus discursos, falando de si, a partir de suas *escrevivências*, como nos aponta Conceição Evaristo (2017): “contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira”, que tomaram, entretanto, posse da palavra escrita, e estão rompendo com a lógica tradicionalista e dicotomizante do cânone literário. Essas mulheres, cada vez mais, confirmam as suas independências e vão oportunizando o mesmo para tantas outras. O sentimento de coletividade tem formado uma onda contagiante e contribuído para o fortalecimento de todas. Por mais que ainda apresentem medo, seguem em frente, uma vez que trazem em sua bagagem a memória ancestral que as tornam fortes. E como afirma ANDALZÚA (200, p234):

Escrever é perigoso porque temos medo do que a escrita revela: os medos, as raivas, a força de uma mulher sob uma opressão tripla ou quádrupla. Porém neste ato reside nossa sobrevivência, porque uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é temida.

E, ainda de acordo com BARRA; SÁ (Ibidem), “o cânone literário é branco e masculino. Por isso, a literatura afrofeminina representa elemento de resistência às imposições racistas e sexistas enfrentadas por essas mulheres ao longo dos tempos[...] [...] “acreditamos que escrever é também um instrumento de resistência e de insurgências”. Esta é a minha crença. Estou a serviço da descoberta e validação da voz das mulheres negras sulbaianas. Elas estão falando e precisam se fazer ouvidas.

Ocupando espaços

*“Porque Deus me fez assim: dona de mim”
(Iza)*

Uma vez materializado, o texto deve ganhar um destino. Me proponho a fazer uma trajetória em busca da poética afro-feminina. O que chamo aqui de poesia afro-feminina, são, no entanto, os registros literários de mulheres negras. Uma literatura cuja “ identidade

étnica e cultural, revelando-se em momentos discursivos quando se busca uma ação afirmativa, constituída pela palavra literária, e que dá um sentido positivo à etnicidade negra” considerando o que diz Evaristo (2010, p. 135).

Embora não autorizadas, as mulheres negras sempre registraram seus escritos. Contrariando o cânone literário, elas estão produtivas, criativas, inventivas, maduras, conscientes e decididas a ocupar os lugares que lhes foram negados nos tempos de outrora. Como os orientam Barra e Sá (2018),

[...] mesmo que o mercado editorial ainda não legitime a assinatura de escritoras negras, não revele essas escritoras, nós, educadores em artes, por meio de eventos educativos e artísticos no sul da Bahia, sabemos da sua existência e embora não conheçamos seus escritos publicados, aceitamos que possivelmente esses revelem a representatividade do ser mulher negra, poeta, desnudando-nos um sujeito estético-político, corpo feminino negro, que tira de si a palavra, expressando-se por um meio – a comunicação poética – ainda insistentemente e sistematicamente recusado à mulher.

Busco, portanto, esses *corpos-vozes* e as suas significações, levando em consideração as marcas ancestrais na poética dessas mulheres. Sabemos que as suas lutas consistem em romper com a lógica da subalternidade, ser dona de sua própria história e, principalmente, falar de/por si. São estas as impressões captadas neste início de pesquisa. A poesia afrofeminina está repleta de memória, (re)significando o ser afrodiásporico, representando-se não apenas em palavras, mas colocando junto (e lindamente!) seu corpo negro em profusão, como marca positiva da diáspora africana, livre das amarras e proibições, como nos lembra EVARISTO (Ibidem) Elas trazem “a palavra literária como rubrica-enfeite surge como assunção do corpo negro. E como quelóides – simbolizadores tribais – ainda presentes em alguns rostos africanos ou como linhas riscadas nos ombros de muitos afro-brasileiros – indicadores de feitura nos Orixás – o texto negro atualiza signos-lembranças que inscrevem o corpo negro em uma cultura específica”.

A proposta do mapeamento consiste na urgência de trazer a voz dessas escritoras para dentro da escola. Dar visibilidade a seus escritos, juntando-os ao acervo do PNLD/MEC, Programa Nacional do Livro e do Material Didático, inserindo-as no acervo literário permanente da escola. Isso, certamente, “significaria o fortalecimento da identidade afrodescendente, a inserção de valores culturais diaspóricos e contra-hegemônicos no processo literário vigente, além de contribuir para convergir a literatura

negra ao patamar de legitimidade referencial no sistema da literatura brasileira[...] (BARRA; SÁ, 2018).

Penso que essa pesquisa/intervenção, e o resultado de seu mapeamento, seja de grande importância para a literatura negra do Sul da Bahia, uma vez que a sua proposta é a discussão acerca de uma representatividade, termos e conceitos ainda pouco explorados em nosso processo literário. Representa, ainda, uma oportunidade para problematizar as relações entre literatura escrita, literatura oral e modos de emergência da autoria negra na contemporaneidade, contribuindo para o fortalecimento da implementação da Lei 10639/03, atual 11.645/08 em escolas de Ilhéus e Itabuna.

Neste sentido, tendo em vista todo o exposto, enxergo como uma oportunidade de estabelecer no espaço acadêmico o diálogo sobre a representação da poética afro-feminina, que através dessas duas cidades representam um viés da poesia grapiúna contemporânea. Além do mais, havemos de admitir que a poesia do Sul da Bahia sempre foi representada por autores homens brancos. É chegado, então, o momento de enxergarmos essa literatura por um enfoque diaspórico, corrosivo, a partir da poética e da estética negra feminina. Desse modo, notamos a necessidade de ressignificação de um cânone masculinista e excludente sob a perspectiva de derrubar estereótipos e discursos cristalizados e negativados sobre a mulher negra, atentando, sempre, ao processo de afirmação identitária e da inserção dessa mulher no cenário literário.

Referências

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. "Speaking in tongues: a letter to Third World women writers", de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880> **Periódicos.ufsc.br**, v. 27, n. 2, 1º semestre de 2000.

BARRA, C.; SÁ, T. Novos dispositivos para a escrita de mulheres negras no Sul da Bahia: uma redefinição da linguagem na ressignificação da resistência e da memória ancestral, de <https://www3.ufrb.edu.br/eventos/4congressoculturas/anais/> Recuperado em 19 de março de 2019, de [eventos/congresso/artigo/pdf](https://www3.ufrb.edu.br/eventos/congresso/artigo/pdf)

EVARISTO, C. **Literatura negra**: uma voz quilombola na literatura brasileira. Universidade Federal Fluminense. Recuperado em 26 de março de 2018, de bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/alada

GONZALES, Z. Racismo e sexismo na c cultura brasileira Revista **Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

IZA. **Dona de mim**, de <https://www.lettras.com/iza/dona-de-mim/>

KILOMBA, G. **A Máscara**. Biblioteca do Comum, d <http://www.bibliotecadocomum.org/items/show/90>. Recuperado em 5 de abril de 2019,de [bibliotecadocomum.org itens/shouw/90](http://www.bibliotecadocomum.org/items/show/90) pdf

RIBEIRO, D. **10 vozes negras que influenciam o Brasil contra o racismo**. <https://www.metropoles.com/colunas-blogs/tipo-assim/10-vozes-negras-que-influenciam-o-brasil-contr-o-racismo>

SANTA CRUZ, V. <https://www.youtube.com/watch?v=RIjSb7AyPc0>

SOARES, E. <https://www.lettras.mus.br/elza-soares/dentro-de-cada-um/>

CAPÍTULO 4

Não falo por elas, falo com elas!

Mariângela de Sant 'Anna Bahia

Refletindo sobre as escritas de Anzaldúa, (2000) sinto-me contemplada quando diz: *“Escrevo para registrar o que os outros apagam quando eu falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia.”* Palavras que me impulsionam a escrever, transcender, que me dignificam, mesmo que não tenhamos ainda o hábito de falarmos de nós mesmas.

Escrever é uma forma de vingança, talvez desafio, um gesto de teimosa esperança, a senha pela qual ela acessa o mundo, que às vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco essa dor (Evaristo, 2012).

Assim, encorajo-me a discorrer sobre mim mesma começando ainda na barriga da minha mãe, foi dito a ela que eu não “vingaria” e seria muito arriscada a gestação por uma possível eclampsia. O medo e o desespero fizeram com que meu pai levasse ela em Seu Valentim, O Médiom das Tesouras, onde a tranquilizou dizendo que não aconteceria nada conosco. Mesmo assim, passou todo restante da gestação usando azul e branco e meu nome teria que ter Maria em promessa à Nossa Senhora. Tudo ocorreu bem! Nasci no Centro-oeste do Brasil, mais precisamente em Brasília, filha de pais baianos que foram “tentar a vida” na nova capital do país. Ainda com dois meses, adoeci com um cólica que nenhum médico diagnosticava e mais uma vez meus pais recorreram a Seu Valentim que me passou as tesouras e disse a eles que era pra me levar ao Hospital da L2 que havia um médico à minha espera. Fui Internada e no outro dia já estava em casa.

Era a caçula entre dois irmãos com diferença de seis e sete anos de idade. Cresci em uma casa machista, cercada por homens que sempre podiam fazer tudo e eu nunca podia nada, desde brincar na rua até ter amigos homens. Em uma casa onde meu pai, com muita melanina, sempre se retratava e reverenciava seus antepassados europeus e eu ficava me perguntando por que as suas características físicas não eram brancas?

Desde que me entendi como “gente”, a escola sempre foi minha primeira casa, pois era onde ficava maior parte do dia, se não fosse estudando, era acompanhando minha mãe que não tinha com quem me deixar para poder exercer a docência e assim foram

onze anos da minha vida, até sair a aposentadoria dos meus pais e irmos embora pra Bahia, realizando o desejo deles.

Eu e meus dois irmãos mais velhos estudamos em escolas públicas, que não só atendiam a classe menos favorecida, mas os ricos também. Nossa, tinha colegas que iam de motorista! Ao mesmo tempo que achava interessante era confuso pra mim.

Em meados dos anos noventa começaram meus primeiros questionamentos: Por que algumas colegas e amigas nunca eram convidadas para o aniversário das outras? Por que elas geralmente estavam tristes? Por que eram excluídas das brincadeiras? Por que ninguém queria ir à casa delas fazer trabalhos?

Demorei algum tempo sem saber o que era racismo e só vim entender quando me mudei para o interior da Bahia. Ainda morando em Brasília, convivíamos com todos os tons de pele. Minha mãe tinha amigas e colegas bem sucedidas negras, meu pai que era comerciante, também vivia cercado de pessoas, em sua maioria, nordestinas e negras que haviam se distanciado de suas origens em busca de um futuro melhor. Sempre andamos em todas as “tribos”: desde o centro espírita do médium Valentim, a terreiros, benzedeiros e curandeiros sem nunca demonizá-los. Aos sábados e domingos ainda acompanhava minha madrinha às missas.

Estava com onze anos quando nos mudamos para Ilhéus, onde já tínhamos uma casa de veraneio. Meus irmãos já tinham concluído o científico e eu fui matriculada na 6ª série, em uma escola particular. A primeira pergunta que uma colega me fez foi para saber de que família eu era, lembro-me que cheguei em casa e comentei isso com minha mãe sem entender nada. Só mais tarde fui saber sobre o coronelismo, sistema que ficou conhecido durante a República Velha, onde os coronéis (fazendeiros ricos) eram os principais responsáveis por comandar o cenário político do país e seus resquícios estão atualmente impregnados na cultura ilheense sob a forma de: *Qual é seu sobrenome?*

Até o 1º ano, nessa escola elitista, só havia um colega negro, filho de médico, e mais uns dois até a conclusão do científico. Bem diferente da cidade negra que eu deparava fora da escola, porque lá dentro só haviam descendentes de árabes e coronéis do cacau.

Nessa mesma época, minha mãe realizava outro sonho dela: abrir uma escola. Eu que já era íntima desse ambiente, trabalhava como auxiliar em uma turma de crianças de três anos.

Infelizmente, em abril de 1999, minha mãe faleceu. Morreu dormindo. Uma morte desejada por muitos! Eu tinha dezessete anos e só havia seis anos que estávamos em

Ilhéus. De certa forma minhas ancestrais me prepararam para essa partida, eu que era tão ligada a ela, não podia dizer as pessoas que esse dia estava próximo, era como se tivesse “agourando”. Uma pessoa muito admirada por todos, a única filha de dezoito irmãos que fugia de casa para estudar e mais tarde, depois de casada e já em Brasília, terminando curso superior em Pedagogia, contrariando assim as expectativas de sua família, principalmente de sua mãe, viúva de fazendeiro rico na cidade de Iitororó.

Coincidiu que no mesmo ano estava prestando vestibular. Na região só havia uma Universidade (UESC- Universidade Estadual de Santa Cruz), em Ilhéus e uma Faculdade (Faculdade Montenegro) em Ibicaraí, onde cursei Pedagogia e me formei no ano de 2002, com a representatividade bem pequena de estudantes e professores negros.

Dois anos depois fechamos a escola, pois eu e meu irmão mais velho Cristiano, professor de Educação Física do Estado, já não conseguíamos mais conciliá-la com nossos outros afazeres. Juliano, nosso irmão do meio, morava em Salvador onde cursava Engenharia Elétrica na UFBA (Universidade Federal da Bahia) nesse período.

Em 2003, recém formada e sem emprego, resolvi retornar à Brasília para estudar pra concurso. Com dois meses morando lá, já tinha conseguido um emprego em uma escola. Fiquei dois anos, mas a saudade da minha família e da qualidade de vida no interior da Bahia fizeram com que eu voltasse. Logo consegui um contrato na Prefeitura para coordenar uma creche na zona rural da cidade e em 2007 tive a oportunidade de ingressar na 2ª turma de Pós-graduação em Estudos e Relações Étnico-Raciais. Um divisor de águas na minha vida, onde obtive respostas para muitas daquelas indagações na adolescência. Quando comecei a compreender o coronelismo, machismo, racismo e sexismo, onde me descobri feminista, filha de uma mãe que também era.

Em 2008 fui efetivada através de concurso público, permanecendo no mesmo distrito do Couto, mas na escola. Por conta dos trabalhos que desenvolvia na escola relacionado aos estudos étnico-raciais, fui convidada a assumir a Coordenação de Diversidade e Inclusão na secretaria de Educação de Ilhéus, no ano de 2017. Um desafio diário de reafirmação do espaço e pelo que acredito. A todo momento sou questionada por ter pele branca e querer falar coisa de preto.

Aparentemente branca para uma sociedade racista, cabelos pretos, mais para lisos que ondulados. Mesmo tendo consciência de que sempre fui privilegiada socialmente, nunca me calei e naturalizei o racismo. Muitas vezes sou indagada por levantar a bandeira contra o racismo e não ser negra, mas essa condição nunca me colocou em uma posição confortável. Eu sei que não posso falar pelas mulheres que sofrem racismo, mas posso

falar com elas! O racismo é problema de todas e todos nós! Assim retrata Anzaldúa, (2000).

Minhas queridas *hermanas*, os perigos que enfrentamos como mulheres de cor não são os mesmo das mulheres brancas, embora tenhamos muito em comum. Não temos muito a perder- nunca tivemos nenhum privilégio. Gostaria de chamar os perigos de “obstáculos”, mas isto seria uma mentira. Não podemos transcender os perigos, não podemos ultrapassá-los. Nós devemos atravessá-los e não esperar a repetição da performance.

A naturalidade com que as pessoas falam e acham sobre o racismo assusta. Naturalizam a perseguição da polícia, pois são irresponsáveis, não têm capacidade intelectual, não gostam de trabalhar e se não trabalham é malandro, é ladrão, então tem que ser preso naturalmente. (Gonzalez,1984) e a mulher negra? A elas, naturalmente ficam a margem do subemprego: cozinheira, faxineira, servente, prostituta. Ainda mais natural quando escutamos que eles não querem nada, favelados e ainda dizem que não existe racismo no Brasil, invenção de americano.

Segundo Gonzalez, (1984), o lugar onde estamos situados determinará nossa interpretação sobre o racismo e o sexismo, produzindo efeitos violentos principalmente sobre a mulher negra. Para a autora há uma necessidade emergencial de retornar a questão da mulher negra numa outra perspectiva. Desconstruir esse estereótipo colonializado.

Assim, faz se necessário abordar dois aspectos fundamentais: consciência e memória. As noções de consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. E memória nortearão essa reflexão. Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que memória inclui. (Gonzalez, 1984)

E retomando a questão da mulher negra, começamos a entender certas coisas. Muitos pensam que não estão xingando a gente quando dizem que temos beiços em vez de lábios, fornalha em vez de nariz e cabelo ruim (porque é duro). (Gonzalez, 1984) E acham que estão elogiando quando dizem que a gente tem feições finas, traços europeus.

As mulheres negras continuam buscando se fazerem ouvir na sociedade brasileira, conservadora de um imaginário contra o negro. Imagens nascidas de uma sociedade escravocrata perpassam, até hoje, profundamente, pelos modos das relações sociais brasileiras. (Gonzalez, 1984)

Fazendo o questionamento de quem tem direito à voz numa sociedade que tem como norma a branquitude, masculinidade e heterossexualidade, Djamila Ribeiro traz no seu livro "O que é lugar de fala" a importância de se pensar no rompimento de uma voz única com o objetivo de propiciar uma multiplicidade de vozes.

A partir do ponto de vista feminista, é possível falar de lugar de fala e um dos objetivos do feminismo negro é marcar esse lugar, uma vez que as realidades permanecem subentendidas no interior da normatização hegemônica. As narrativas das mulheres negras como ato de restituir humanidades negadas estabelece uma crítica da hierarquização dos saberes como produto da classificação racial, demonstra que o modelo valorizado e universal de ciência é branco, eurocristão e patriarcal.

Ribeiro (2017) ressalta que se existem mulheres negras, se existem pessoas negras, não dá para ser feminista sem ser antirracista, não dá pra ser feminista sem lutar contra a opressão por conta de orientação sexual."

Para a autora supracitada, lugar/posição de fala não se refere necessariamente a indivíduos dizendo algo; é um conceito que parte da perspectiva de que as visões de mundo se apresentam desigualmente posicionadas. Trata-se de uma análise a partir da localização dos grupos nas relações de poder, levando em conta os marcadores sociais de raça, gênero, classe, geração e sexualidade.

Segundo Grosfoguel, (2016):

O racismo/sexismo epistêmico é um dos mais importantes do mundo contemporâneo, assim a interiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo planeta tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos.

Considerando os marcos regulatórios referentes às Leis nº 10.639/2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e a Lei nº 11.645/2008, modificada pela Lei nº 10.639/03, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" e o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afrodescendente, se faz necessário a reflexão sobre tais temáticas no contexto de orientações didáticas que proporcionem aos docentes

competências e habilidades didático pedagógicas capazes de nortear a prática pedagógica.

Desta forma, o município de Ilhéus – BA, por meio da Secretaria de Educação, vem nos últimos anos tentando criar espaços reflexivos diante das temáticas relacionadas às questões das relações étnico-raciais, realizando formações continuadas e discussões sobre a prática docente. Adicionalmente, foi implementada a Coordenação de Diversidade e Inclusão em 2017, com a finalidade de dialogar sobre a diversidade na rede municipal de ensino de Ilhéus e subsidiar os docentes para a construção desse olhar e práticas diferenciadas na direção de elaboração de orientações didáticas para a educação das relações étnico-raciais.

Diante de toda minha trajetória de dúvidas e inquietações, devido ao trabalho que ajudava a desenvolver enquanto supervisora em uma escola pública no campo e buscando novas possibilidades e enfrentando desafios na Coordenação de Diversidade e Inclusão na Secretaria de Educação de Ilhéus, em 2018, decidi me inscrever e fui aprovada na seleção para aluno regular do Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) tendo como título do projeto: “Educação das Relações Étnico-Raciais: possibilidades didáticas no contexto da prática pedagógica das professoras e professores do Campo da Rede Municipal de Ensino de Ilhéus.”

O projeto tem como produto final uma cartilha com orientações didáticas servindo de recurso para as professoras professores e trabalharem as questões étnico-raciais na sala de aula. Material este elaborado por eles nas formações que tem ocorrido.

Sabemos que não é fácil para professores e professoras inserir no currículo uma discussão profícua sobre a diversidade cultural (Gomes, 2006). Sendo o professor um ser humano comum, diferente apenas pela sua profissão, de ensinar, durante sua vida sofre as mesmas influências que os demais seres, as dos grupos a que pertence, como família, religião, etc e todos esses fatores influenciam na sua formação profissional e prática docente (Andrade, 2002).

O Brasil é um país que tem o maior encontro das diversidades e a questão fundamental que se coloca atualmente é o reconhecimento oficial e público dessas diversidades que até hoje estão sendo tratadas desigualmente no sistema educacional brasileiro, sendo vítimas dos preconceitos e da discriminação racial, até da segregação racial de fato (Munanga, 2008).

Não podemos continuar achando que o problema da outra não é nosso, que a dor da outra não é nossa. Quantas mais precisarão morrer para nos conscientizarmos da luta que precisamos travar?

Eu sei que não posso falar pelas mulheres que sofrem racismo, mas posso falar com elas! O racismo é problema de todas e todos nós!

De acordo com Guimarães, (2017)

Há que se refletir sobre o processo colonizador, sobre as formas de opressão/violência/exploração de nossas subjetividades que ocorreram nesse processo. Trata-se de descobrir-se negro, branco, mestiço ou indígena no Brasil. Trata-se de, para além dos operadores pobreza/ classe operária, pensarmos o nosso processo de construção desde uma (pós) crítica profunda sobre como muitas das psicologias críticas latino-americanas constituíram-se por meio de operadores teóricos que se configuraram, desde uma perspectiva eurocentrada e que, por isso, não alcançam a complexidade de nossos cotidianos. É preciso também criar um modo outro de compreender os movimentos políticos das pessoas que resistem a esse sistema-mundo colonial moderno.

A proposta de uma educação decolonial, antirracista, anti-homofóbica, antissexista, anti-machista é dever de todos cidadãos. Continuarei aqui, não falando por elas, mas falando com elas.

Assim, concluo utilizando das escritas da mesma autora que inicio o texto: Anzaldúa (2000) "O que nos valida como seres humanos, nos valida como escritoras. O que importa são as relações significativas, sejam com nós mesmas ou com os outros. Devemos usar o que achamos importante para chegarmos à escrita."

Continuarei aqui, não falando por elas, mas falando com elas!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carmen Maria. Preconceito Também se Aprende na Escola. **Kàwé pesquisa**, v. 1 n.1 - (jan. –dez. 2002) – Ilhéus, Ba: Editus, 2002, p. 19-35.

ANZALDÚA, Glória. _. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. Trad. Édina de Marco. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

BRASIL. **Lei 10639/03**. 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: Ministério da Educação, 2003.

_____. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: [://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)

CONCEIÇÃO, Evaristo. **Gênero e Etnia**: uma escre(vivência) de dupla face. <http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/genero-e-etnia-uma-escrevivenciade.html>.

GOMES, N. L. Diversidade Cultural, Currículo e Questão Racial: Desafios para a Prática Pedagógica. In: Anete Abramowicz, Lucia Maria Assunção Barbosa, Valter Robério Silvério (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GONZALEZ, L. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GROSSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/ epistemicídios do longo do século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v.31, n.1 Janeiro/Abril 2016, p.25-29.

GUIMARÃES, R.S. Por uma psicologia decolonial: (des)localizando conceitos. In: Emerson Fernando Rasesa; Maristela de Souza Pereira, Dolores Galindo. (Org). **Democracia participativa, estado e laicidade**: psicologia social e enfrentamentos em tempos de exceção. 1ed. Porto Alegre: ABRASPSO, 2017, v. 1. p.263-276.

MUNANGA, K. Por que ensinar a África na escola brasileira? Disponível http://www.capoeiravadiacao.org/attachments/250_Porque%20ensinar%20a%20%C3%80frica%20na%20Escola%20Brasileira%20-%20%20kabengeleMunanga.pdf. Acesso 22/06/2015]

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017.

CAPÍTULO 5

Identidades: rejeição, aceitação e ancestralidade, no contexto escolar prisional

Joeldon Pereira Bento

Sou o filho mais novo de seis irmãos. Minha mãe, uma mulher de pele clara, casou-se com meu pai, um homem negro, ferreiro de profissão, que passou seu ofício para meus três irmãos mais velhos que tinham que trabalhar para ajudar nas despesas domésticas. Minha mãe sempre foi uma mulher guerreira, e apesar de cuidar dos meninos e das três filhas, trabalhava em casa como costureira.

Quando meu pai morreu, a situação financeira da minha família ficou muito difícil, senti a necessidade de ajudar indo em busca do primeiro emprego. Então, comecei a trabalhar desde muito jovem para ajudar nas despesas, e também auxiliava a minha mãe nas tarefas do lar, pois ficava pesado para ela dar conta de tudo sozinha. Os anos se passaram e em 1995 consegui ingressar na Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, no curso de Estudos Sociais que, posteriormente, foi reformulado e se dividiu em História e Geografia. Optei pela Geografia, acreditando ser uma ciência humana mais integrada à natureza.

Ingressar na universidade foi uma grande alegria para mim e orgulho para toda a família, porque acreditávamos que a educação era a única forma de melhorar nossa situação social e financeira. Na mesma época da faculdade eu comecei a trabalhar numa empresa de transporte em Itabuna-BA e, passado alguns anos, meu setor foi transferido para a sede da empresa que ficava em outro Estado. Assim, tive que optar entre continuar trabalhando fora da minha cidade ou manter meus estudos na Universidade. Nesse caso, não teria como abandonar os estudos e deixar para trás meu sonho de ser universitário, mesmo porque na minha casa ninguém tinha ingressado no ensino superior, e até hoje sou o único filho que conseguiu a tão sonhada graduação.

No ano de 2000, prestei concurso para Secretaria de Educação – SEC/BA e me tornei professor do Estado, sendo convocado para assumir a docência no ano de 2002. Desde muito cedo comecei a perceber que meus alunos/as eram em sua maioria oriundos/as de bairros periféricos e carentes, filhos/as de pais e mães que trabalhavam fazendo bastante esforço para manter e oferecer uma vida digna, superando qualquer adversidade. Dessa maneira, entendo que a educação e o trabalho árduo são formas de transformar a vida das pessoas, principalmente, por trazer esperança, possibilitando boas e novas perspectivas de mudanças para as pessoas serem o que quiserem. Ademais, Freire referencia que,

A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém, os homens são educados em comunhão mediatizados pelo mundo (Freire 1979, p.27,28).

Ao analisar a fala de Freire, fica claro que o autor compreende que a educação emancipatória se desvela no momento que a busca pelo conhecimento é mútuo, onde há trocas de experiências, ou seja, o ensino – aprendizagem ocorre não só na vontade do educador em ensinar, mas na vontade do educando também em aprender.

Na minha trajetória na educação tive a oportunidade de transitar em alguns setores da educação no Colégio Estadual de Itabuna - CEI, e, atualmente, faço parte da Comissão Permanente de Avaliação - CPA e do quadro de professores no Conjunto Penal de Itabuna - CPI. Tive um início muito difícil dentro da CPI e minha experiência nesse lugar de prisão causou-me um turbilhão de sentimentos. Por isso, passei alguns anos protelando o convite para aceitar a proposta para trabalhar com os detentos/as. Eu não me via naquele espaço que para mim era um lugar de muita dor, por isso, relutei em me inserir no contexto do presídio.

O grande desafio de dar o primeiro passo fazia meu coração disparar todas às vezes que pensava naquela unidade prisional, ao cruzar os portões daquela prisão pela primeira vez, foi uma sensação de medo. Chegar à “escola” era um grande sacrifício, porque todos nós educadores e educadoras tínhamos que passar ao lado de esgoto a céu aberto e com cachorros ferozes latindo, forçando a corrente para pular nas pessoas. Era uma visão de muita violência, uma vez que lá os cães são treinados para atacar os/as detentos/as.

Além disso, a cor da camisa do nosso alunado na cadeia é uma forma de identificação que varia de acordo ao seu regime da pena. Por medida de segurança os/as docentes são proibidos de usar a camisa de cores laranja e amarela porque são as cores respectivamente das camisas dos/das prisioneiros/as em regime fechado e do semi-aberto, não podem usar também a cor preta que é identificação dos/das agentes da segurança.

Quando cheguei à sala de aula do anexo pela primeira vez, após minha breve apresentação, logo fui questionado por um aluno, em tom sisudo, se eu era policial, e eu prontamente respondi que não, mas tive que manter uma postura mais rígida para adquirir respeito diante da turma.

Aquele dia vencido foi um grande desafio, cheguei a minha casa com o corpo dolorido de tanta pressão que passei e ainda tinha o resto da semana para concluir as aulas. Passei uns quatro meses para entender aquelas regras as quais eu estava sendo submetido, ao trabalhar com pessoas privadas de liberdade, entendendo que muitos deles tinham cometido as piores atrocidades.

Contudo, ministrando aulas no Conjunto Penal de Itabuna há um bom tempo e observando alguns aspectos das vivências e experiências bastante interessantes dos/as educandos/as. Naquele ambiente escolar, pude notar como a minha vida foi modificada através da convivência com os/as internos/as dentro da prisão, não tinha noção como a minha resistência às pessoas encarceradas era por falta de conhecimento sobre as condições de sobrevivência dentro da prisão. No cárcere tudo é muito intenso, as dificuldades são gritantes e as poucas oportunidades que aparecem para beneficiar os/as prisioneiros/as ganham uma dimensão muito grande.

Como assevera Santos (2002a, p.20), que “uma disciplina é uma parcela autônoma, mas não independente, do saber geral” isso faz com que minha atuação na função de professor de Geografia, compreenda o espaço como produto das transformações humanas nas diversas dimensões da sociedade, visando ter um olhar diferenciado ao cárcere que é palco das realizações das desigualdades e contradições, que o tempo inteiro sofre mudanças repentinas de comando de ordem interna.

Vale salientar que as conjecturas atuais que acentuam a invisibilidade dos sujeitos que não se encaixam no padrão patriarcal da sociedade brasileira, que se apropriou do discurso de miscigenação para negar as diferenças e desapropriação socioeconômico-cultural. A partir de uma análise crítico-reflexiva do meu lócus de pesquisa percebi que os/as discentes se sentem inferiores, isso muito afeta a auto-estima deles/as, até mesmo no processo de ensino-aprendizagem. E através das minhas práticas pedagógicas em sala

de aula, instiga-me interpelar os sujeitos da pesquisa sobre a importância da educação que recebem e o sentido dado por eles no espaço em que vivem de modo crítico, e como eles/as concebem essa realidade a partir da socialização por meio da educação e da (re) conquista da cidadania⁵, uma vez que, o espaço prisional torna-se um ambiente onde a noção de direitos pode ruir devido aos preconceitos e à falta de acesso a recursos básicos e da manutenção de direitos e deveres.

Diante dessa realidade, da falta de incentivos para diminuir as desigualdades na comunidade carcerária que ainda persiste, é preciso discutir novos modos de acabar com os meios que perpetuam a conformidade com essa situação, e efetivar práticas que intervenham e produzam conhecimentos para o combate dessa realidade, afirmando políticas públicas, principalmente na área educacional, que protagonizem as populações afroindígenas, mediante projetos ou ajuda às instituições que defendam a inclusão dos negros e índios nos âmbitos sociais e educacionais.

Há quase dez anos lecionando naquele ambiente cheio de angústias e solidão, muitas vezes tenho que ouvir lamentações. São depoimentos fortes, cheios de muitas emoções e é inevitável não parar para dar atenção ao que eles e elas têm a dizer. Tendo em vista que, a comunicação entre educador e educando, na troca de suas experiências pelo diálogo, abre caminhos para uma participação responsável, pois, o diálogo implica reconhecimento do outro, através do respeito à sua dignidade, o que só é possível entre pessoas, e o qual se fundamenta na democracia.

Como explica Freire que a relação professor - aluno deve partir do reconhecimento das condições sociais, culturais, econômicas dos alunos, suas famílias e o seu entorno. Isso resulta em uma ação educativa que acontece na relação entre educador e educando, permeada pelo desejo incessante que aguça a curiosidade, que traz a dinâmica de aprender com significado, em que o educador saiba o que vai ensinar e, portanto, estimula o aluno a perguntar, a conhecer, pois, de acordo com Freire que diz que é “indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer” (FREIRE, 2007). A assertiva supracitada por Freire compreende na arte de ouvir, a qual aproxima as pessoas e é uma forma de doação e amor ao próximo. A carência

⁵ Cidadania é um dos fundamentos proposto no Art. 1º “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I-a soberania; II-a cidadania; III-a dignidade da pessoa humana; IV-os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V-o pluralismo político.” (BRASIL, 1988)

dos encarcerados/as é muito grande e a rotina do lugar só é modificada quando vão à escola.

A parceria do Colégio Estadual de Itabuna com o Conjunto Penal fez uma enorme diferença na vida dos docentes, principalmente, na vida dos/as discentes em relação à cidadania. Mesmo, diante dos impasses inerentes daquele lugar, o desafio de trabalhar no anexo devido à sua dinâmica própria vem acompanhado pelo descaso em não se preocupar em dar suporte suficiente para um bom desenvolvimento no trabalho dos profissionais da educação, para uma melhor qualidade de ensino do seu alunado, pois, a atuação de diferentes diretores, até a recente direção, faz com que fiquemos desmotivados/as para trabalhar naquele espaço. Isso acontece pela negligência do Estado com sua função,

O Estado brasileiro tem sido historicamente incompetente para prover educação e trabalho ao preso. Constroem-se unidades prisionais sem espaço para oficinas de trabalho. Constroem-se unidades prisionais sem escola. Existem escolas que não ensinam. A educação para o trabalho é absolutamente ignorada, quando existem recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) que podem ser utilizados para tal finalidade (LEMGRUBER, 2004, p. 336).

Diante dessa análise crítica ponderada pela autora é perceptível observar essa negligência por parte da direção do presídio, visto que, não tem a sensibilidade de entender que o processo educacional é uma importante ferramenta de ressocialização. Ademais, a falta de apoio por parte da empresa que gerencia o complexo impõe certas restrições, como, por exemplo, o fato de muitas vezes o chefe dos agentes não deixar que os/as discentes passem para sala de aula, alegando falta de agentes penitenciários. Contudo, atualmente, essa questão foi solucionada e a Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização – SEAP, está fazendo uma reforma para melhorar a estrutura física do espaço escolar do anexo que estava precária.

Atualmente atendo três turmas. Duas são turmas do público masculino, sendo do ensino fundamental com faixa etária entre 20 a 40 anos de idade e uma turma com público feminino do ensino médio com faixa etária entre 25 a 46 anos. Durante as aulas disponibilizo sempre para as turmas uma provocação relacionada ao feminismo abordando questões sobre feminicídio e/ou questões étnico-raciais e vejo que a maioria dos homens apesar da timidez atesta em seus discursos que são machistas e muitas vezes misóginos, enquanto que as mulheres conseguem quebrar os paradigmas que estão enraizados no pensamento opressor.

Trabalhar no anexo do Conjunto Penal mudou a minha visão para aquele lugar, onde antes eu pensava como a maioria da população com um olhar inquisidor, cheio de preconceitos em relação aos privados de liberdade com julgamentos negativos e sem fundamento que preenchiam minha mente pela falta de conhecimento da vida daquelas pessoas que vivem sob o sistema prisional. Independente do crime cometido pelo detento/a, a questão é que eles e elas estão pagando pelos seus erros e têm o direito de corrigir suas falhas perante a sociedade, dizer que são pessoas boas ou más, não me cabe, muitas daquelas pessoas querem reparar suas falhas e o que posso fazer é entender que qualquer pessoa pode passar por uma situação difícil na vida.

Muitas transformações exitosas e positivas foram vivenciadas durante todo esse tempo que a educação passou a fazer parte do cotidiano de alunos e alunas, como por exemplos: a conclusão do ensino médio através da Comissão Permanente de Avaliação - CPA; uma boa pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM fez com que muitos alunos conseguissem ingressar em uma universidade; a remissão da pena (a cada três dias de aulas diminui um dia da pena) é garantida através das aulas ou leitura de livros, isso faz com que muitos e muitas consigam seu alvará de soltura de forma mais ágil e a maioria dos egressos/as do CPI, continuem com sua vida acadêmica após liberdade do sistema prisional.

Qualquer detento/a tem direito ao certificado de conclusão de curso através da CPA e o seu diploma não terá nenhuma distinção perante outro cidadão ou cidadã que não tenha antecedentes criminais, visto que para o CEI eles e elas não são prisioneiros/as, e sim alunos e alunas.

A presente pesquisa está também fundamentada na Lei de Execução Penal n. 7.210/1984 onde estabelece que o preso tem direito à assistência educacional e dá as diretrizes básicas dessa educação que estão previstas nos artigos 17 a 21. Sendo que, o artigo 17 prevê que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”. Já o artigo 18, diz respeito, “o ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa”. O artigo 19, diz respeito, a regulação do ensino profissionalizante, referenciando que “o ensino profissionalizante será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico” e seu parágrafo único estabelece norma especial para as presas: “a mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição. Por sua vez, artigo 20, prevê que “as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados”. E, o artigo 21 que

reconhece a importância da biblioteca na educação das prisões, dizendo que “em atendimento às condições locais dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.”

A constituição Federal Brasileira, também estabelece em seu artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo 208, por sua vez, dispõe que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria”. Sendo assim, o direito à educação dos/as presos/as é assegurado e garantido por lei.

Paro (1996), quando ressalta que “a maioria dos discentes das nossas escolas apresenta problemas socioeconômicos e psicológicos, são oriundos da desigualdade social e, que estes condicionantes, influenciam diretamente nas suas aprendizagens”. Ao analisar essa assertiva discutir a nuance que expõe as causas profundas de uma determinada camada da população carcerária que em sua maioria são pessoas de baixa renda, em geral, são negras e/ou afrodescendentes, não requer simplesmente compreender e analisar os delitos cometidos por um determinado grupo da sociedade convém determinar fatos e causas que transpassam esse problema e que estão encravados no imaginário e nos processos ideológicos da sociedade.

O caráter que foi dado à pena na sociedade, desvela que o crime está relacionado ao pecado que remete a tradição de punição do pecador através da penitência, que, por sua vez, dispõe a ideia de que penitenciária formada pelo Estado tornar-se um indivíduo melhor e propõe a função da pena na perspectiva de punir o infrator, não mais agora pela ofensa ao que foi criada pelo pecado, mas, pelas leis criadas pelo Estado. E assim, vemos que a sociedade credita à pena privativa de liberdade uma importância muito grande, como se ela pudesse tornar a sociedade mais segura, o que não é verdade, porque as funções reservadas à pena sejam elas funções preventivas ou repressivas, elas jamais conseguem o cunho de intimidar o indivíduo, ou de fazer com que ele deixe de delinquir. Uma vez cometido o crime, ele recebe a sanção estatal, contudo, o grande problema da sanção penal, parece-me que é exatamente à perspectiva do indivíduo ao ser colocado naquela situação de ter a perda de várias das suas necessidades básicas, como vestir-se, comer dignamente, como de se comunicar, até as próprias privações de caráter sexual fazem

com que o indivíduo que é agora sujeito do sistema prisional, fique restrito da sua liberdade e sujeito a influxos do Estado, que fazem com que se torne um indivíduo mais vulnerável. Então, não se pode falar em ressocializar quem está privado de todos os seus direitos mínimos.

“É uma farsa dizer que a cadeia serve para socializar, no entanto, acontece um fenômeno na cadeia que é a prisionização”, descrito por Donald Clemmer (1970). Segundo o autor, num estudo em prisões americanas, a absorção de maior e menor grau dos hábitos, costumes e da cultura geral existente na prisão, ou seja, a perda da cultura assimilada fora do sistema e a assimilação de uma nova cultura gerada dentro do sistema prisional, o indivíduo vai ter que se comportar, falar e agir de acordo com o código de conduta pré-estabelecido, dessa forma fica nítido que esse indivíduo não consegue uma sobrevivência do sistema se não se adequar àquela forma de agir.

Neste ínterim, o papel da educação dentro do cárcere é de suma importância como forma de ressocialização, pois, faz com que a pessoa privada de liberdade possa se libertar de pensamentos negativos durante as aulas, interagindo prazerosamente com os livros e discutindo com os/as colegas de sala, tudo o que foi trabalhado e orientado com o/a docente.

Além daquelas pessoas que estão prisioneiras, existem também as que trabalham na administração do presídio e que na grande maioria são negras e/ou afrodescendentes e desconhecem a cultura afro-brasileira. Ou seja, essas pessoas não conhecem os aspectos da sua própria ancestralidade. Essas temáticas são pertinentes e precisam ser analisadas, e discutidas as políticas públicas e os programas educacionais, a fim de contribuir para uma educação efetiva no Conjunto Penal e nas escolas públicas, visando assim à igualdade de educação racial, buscando a valorização dos/as afroindígenas que, juntamente com o branco, compõem a formação do Brasil.

É observada ainda, nos dias atuais, uma crescente discussão a respeito da permanência da rotulação sofrida pelos negros, porque não dizer segregação, em pleno século XXI, fazendo com que o descontentamento por parte de alguns discentes sobre resistência à sua própria história, chamando a atenção por este fato que é reforçado por preconceitos e diga-se também pelo racismo, reconstruindo assim, um processo de desvalorização do cidadão e da cidadã negra, de sua identidade cultural, e por consequência suas crenças e cultos, o que é preciso ser combatido.

Percebi que essa resistência é fruto da falta de informação e da herança preconceituosa que a maioria das pessoas tem de uma sociedade que ainda se espelha

nos padrões culturais europeus, em que a religião deve ser posta acima das identidades e raízes. Em razão disto, faz-se necessário estabelecer um debate que possa responder questões sobre a discriminação racial e social. Ou seja, é importante encontrar não só explicações para a rejeição e o descontentamento, mas também, procurar formas de melhor explicar questões relacionadas à cultura afro-brasileira, reforçando assim, seu caráter desmistificador de preconceitos e construtor de uma consciência identitária.

O racismo, todavia, pode estar relacionado ao fato de que a maioria das escolas não possui tanto conhecimento em refletir sobre as questões relacionadas à temática étnico-racial, como a cultura do povo africano e seu legado para a humanidade, incluindo-se dessa maneira também os afro-brasileiros. Visto que, sempre preponderou no Brasil o mito da democracia racial⁶, sendo ocultada e silenciada ao longo de décadas, questões sérias de ordem étnica e cultural em sua sociedade, como a repressão ao Candomblé e a Umbanda que há algumas décadas era mantida e nos tempos atuais prevalece à opressão aos cultos afro-religiosos, bem como o Catolicismo, que são religiões que fazem parte na formação da identidade negra no Brasil.

As duas primeiras são manifestações de resistência para a manutenção das raízes culturais e da liberdade de vida que não podem ser suprimidas pela força bruta ou pelo tempo. Falamos aqui que são religiões, justamente para afastar a rotulação muitas vezes pejorativa que outro termo possa ser atribuído e também, porque muitos estudiosos afirmam que essas duas correntes de pensamento espiritual possuem fundamentos tão antigos quanto o judaísmo ou o budismo, em suas formas de conceber o mundo não-material. Assim, destacamos a relevância que essas duas esferas religiosas têm em solidificar a história do povo africano e conseqüentemente, os negros/as e, os/as afrodescendentes do Brasil.

Acompanhar as transformações contemporâneas no âmbito educacional é dever de todo profissional da educação. Não é possível conviver mais com o descaso onde ignorar questões de cunho social que estão atreladas ao ensino permeado de posturas ideológicas, muitas vezes ultrapassadas, numa época dita globalizada. Percebi que o refletir e o agir são os principais instrumentos de libertação e de construção de

⁶ O mito da democracia racial - Com o período pós-abolicionista consolidado, o enfraquecimento das teorias racistas e as freqüentes manifestações dos Movimentos Negros. Começa-se no Brasil uma discussão de âmbito social e intelectual, uma pseudo preocupação com a valorização do elemento negro na sociedade brasileira. A eclosão dessa temática surgiu a partir da repercussão dos estudos de Gilberto Freyre, considerado então como o pai da "democracia racial", ele na verdade apenas começava na época a propor, ainda modestamente, que ideais já antigos de igualdade racial fariam parte das relações sociais concretas no Brasil (REIS, Fábio 2007).

conhecimentos úteis à realidade dos que são oprimidos. Daí a necessidade de estudos sobre os espaços constituídos pelas relações humanas e suas especificidades na questão racial e seu processo histórico, culminando na perspectivada História da Cultura Afro-Brasileira.

Segundo Milton Santos (2010), “o nosso período histórico permite um conhecimento extensivo e aprofundado do planeta e conseqüentemente das nossas próprias concepções permitindo, assim, exercitar nossa capacidade de responder aos desafios sociais”. Isto implica dizer que, no atual momento da História, a humanidade não deve permitir o predomínio da ignorância e a manutenção da opressão, deve ser feito o contrário, senão estaremos apenas repetindo o que nos leva à destruição. Fundamenta-se nos estudos que afirmam a luta por justiça social, igualdade de direitos e respeito às diferenças cada vez mais se tornam caminhos importantes na relação ensino-aprendizagem.

Em consonância com o autor Paulo Freire, a educação também é libertação, e a libertação não chegará pelo acaso, “mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela”. Na verdade, é uma luta discutir e levantar ideias que expliquem as dificuldades pela qual passamos no interior da sala de aula, onde o tempo todo nos deparamos, a exemplo do preconceito e da questão racial, e também das dicotomias entre teoria e prática. O empecilho à liberdade de pensamento e à conquista do saber para a melhoria da vida em suas distintas dimensões torna-se o principal fator de opressão e, portanto, o centro das atitudes no combate a ele.

Dando continuidade à elaboração das conjecturas sobre o pensamento Freire que nos remete a reflexão,

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1993, p.41).

Em outras palavras pode-se afirmar que a escola, enquanto um dos meios de formação das mentalidades, enquanto ambiente de fomentação e estudo das ideias, desenvolve-se com uma ampla estrutura de posicionamentos ideológicos; vícios e de certa forma com atividades voltadas apenas para a reprodução da cultura eurocêntrica e patriarcal. Podemos dizer que, a escola repete apenas o que já está posto, engessado e o que mais convém, no entanto, o discurso passa a ser outro, pois, em época de sociedade globalizada, não se pode permitir falas retrógradas, mesmo que por “debaixo do pano” a

situação continue a mesma. Lamentavelmente perpetua de maneira singela uma farsa na educação, onde impera um padrão sócio-cultural, altamente excludente qualquer outro que se diferencie do padrão já institucionalizado.

Se quisermos ser coerentes com o nosso discurso educacional, devemos nos mobilizar, procurando caminhos que definam nossa postura diante do que mais nos aflige, uma vez que, a prática educativa opera não apenas em circunstâncias pré-estabelecidas em que operem a parcialidade completa na relação ensino-aprendizagem. Como explica Freire (1996), que “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas e pessoas transformam o mundo”. Ele nos faz refletir sobre nossas práticas pedagógicas, se de fato, compactuam para uma educação emancipadora.

Assim, o desafio na prática de ensino é o desvelar de realidades, principalmente, aquelas que por imposição histórica se estabeleceram durante décadas. Na nossa cultura, as questões raciais no âmbito educacional se impõem com urgência, devido à grande submissão social a qual os afroindígenas estão submetidos. É uma condição histórica, perniciosa, opressora e deve ser combatido por meio da aprendizagem no intuito de transformá-la, colocando em prática a lei 11.645/08 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira e indígena. O parágrafo 1º do art. 26 salienta que,

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008, p. 1).

Parafraseando Freire (2014) e correlacionando com o que é proposto pela lei 11.645/08 que para aprender de forma crítica, reflexiva e transformadora é necessário conhecermos as diversas ideologias que se sobrepõem ou se contrapõem em uma cultura, criando linguagens e esferas de poder. Por isso, a conscientização sobre o mundo é fundamental e necessária à formação de “leitores e leitoras” de mundo, ou seja, conhecer sua história, suas origens, para entender esse processo de dominação sócio-cultural.

Seguindo a linha de pensamento de um dos mais célebres educadores brasileiro já supracitado, podemos empreender três momentos no processo educacional rumo à conscientização de nossos/as discentes. O primeiro é aquele que o educador e a educadora se inteiram daquilo que o/a discente já conhece, não apenas para poder

avançar no ensino de conteúdos, mas, principalmente, para trazer a cultura do educando/a para dentro da sala de aula. O segundo momento é o de exploração das questões relativas aos temas em discussão, isso é o que permite que o alunado construa o caminho do censo comum para uma visão crítica da realidade. O terceiro momento, volta-se do abstrato para o concreto, na chamada etapa de problematização: o conteúdo em questão apresenta-se dissecado, o que deve sugerir ações para superar impasses.

No contexto que diz respeito à questão racial e nos seus desprendimentos em sala de aula, o uso da consciência para identificar conflitos identitários e o preconceito é a chave para mobilização de ações que afirmem a cultura negra e o combate ao racismo. Dessa maneira elucidando discussões que devem ser trabalhadas em todas as disciplinas ao longo do ano letivo, desencadeando assim, novos olhares desmistificando preconceitos e as possíveis rejeições a história sócio-cultural de seus ancestrais.

Referências

BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Recuperado de https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

BRASIL (1984). LEI Nº 7.210/1984. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm.

BRASIL (2008). Lei 11645/08. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>.

CLEMMER, Donald. Prisonization (1970). Ed. Johnston, Savitz e Wolfgang, The sociology of punishment & correction. New York: Jon Wiley and Sons, 2nd ed., p.479- 483.

FREIRE, Paulo (1979). Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1993). Pedagogia do Oprimido 17th, Rio de Janeiro, Paz e Terra, p.41.

FREIRE, Paulo (2014). Educação e mudança. 36th Edição. Paz e Terra. São Paulo.

FREIRE, Paulo (2007). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35th ed. São Paulo: Paz e Terra.

LEMGRUBER, Julita (2004). Arquitetura Institucional do Sistema Único de Segurança Pública. Acordo de Cooperação Técnica: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública, Federação das Indústrias do Rio de Janeiro, Serviço Social da Indústria e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Distrito Federal.

PARO, Victor Henrique (1996). Administração escolar: Introdução crítica. São Paulo: Cortez.

SANTOS, Milton (2002a). A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP.

SANTOS, Milton (2010). Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record. 19th edição.

REIS, Fábio Wanderley (1997). “Mito e valor da democracia racial” in SOUZA, Jessé (org.). Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos. Brasília: Ed. Paralelo 15, pp. 221-232.

CAPÍTULO 6

Revisitando memórias, histórias e lugares

Geomara Pereira Moreno Nascimento

Na década de 70, especificamente no ano de 1979, no Brasil estava em vigência o regime militar, e foi um ano de acontecimentos importantes e marcantes para a política no Brasil, em Ronda Alta – Rio Grande do Sul, acontecia a primeira ocupação de terra no País (embrião do MST); ocorria também a extinção do AI-5, e a posse do general João Baptista de Oliveira Figueiredo como presidente.

No cenário cultural, a música, “O Bêbado e o Equilibrista”, que foi interpretada por Elis Regina e composto por Aldir Blanc e João Bosco. A canção ficou conhecida como o “Hino da Anistia”, a canção representava o pedido da população pela anistia.

Foi num cenário permeado por supressão de direitos e lutas por democratização, que em 07 de outubro de 1979, na maternidade Santa Helena em Ilhéus – Ba, eu nasci, mulher; negra; bisneta, neta e filha de lavadeira.

A família materna sempre foi muito presente em minha vida, constituída por mulheres fortes, e trabalhadoras, a maioria iletrada, mas compostas de uma sabedoria empírica inquestionável. Minha bisavó, Júlia (in memória), morava no bairro da conquista em Ilhéus, era uma casa de taipa, dividida por uma parede com a minha avó Bel (in memória), no quintal havia uma bancada imensa de madeira, com quatro bacias cheias de roupas, cada uma era ocupada por minha bisavó, avó, mãe e tia, e é tão presente a voz da minha bisa cantando e lavando, e todas com a pele tão maltratada pelo sol e com o lenço no cabelo.

A música nos transporta ao ritual, a mística e à religião e tem a sensibilidade de nos fazer visitar momentos, memórias e estrelas. Cabe à música a tarefa de nos fazer perceber diferentes do que somos e voltarmos para o sentido primitivo da religiosidade emotiva, e ela pode nos levar a experiências estéticas contemplativas (Terrin, 2004, pp. 210-211).

Minha bisa era uma figura muito importante na família, muito respeitada, dentro e fora dela, era do candomblé da Mãe Ilza, ela contava que fazia parte desde os 14 anos, eu não entendia o motivo pelo qual as pessoas nas ruas pediam a sua benção e se ajoelhavam.

A minha tia Liu (In memória), era rezadeira, era uma mulher que eu admirava e confiava, lembro que ela era a minha médica, com 7 anos de idade, qualquer dor, eu recorria a sua reza, e ela me chamava carinhosamente de “Mama”.

Estudei em escola pública, não tive uma infância fácil, morava no alto bela vista num barraco, com meus pais e irmãos, não tínhamos água e por isso íamos todos os dias para casa da minha avó, para que minha mãe pudesse trabalhar, meu pai era soldador e serralheiro, mas não tinha muita responsabilidade com a família, era minha mãe que custeava todas as despesas escolares. No trajeto que fazíamos todos os dias para casa da minha avó, eu com 07(sete) anos de idade, passava numa clínica veterinária que fica na avenida Itabuna, e pegava uma trouxa de roupa, e subia a ladeira para entregar a minha bisa, e a tarde ia com minha tia entregar as roupas, novamente com a trouxa na cabeça, lembro da minha tia dizendo: “Mama, cuidado para suas coleguinhas não te verem”, ela achava que eu tinha vergonha, eu sentia alegria em poder ajudar. Mas não posso negar o quanto eu era vítima de preconceito, criança pobre, filha de lavadeira, negra, com uma trouxa na cabeça.

Eu fui odiado, desprezado, detestado, não pela vizinha do outro lado da rua ou pelo meu primo por parte de mãe, mas por uma raça inteira. Eu competi contra algo irracional. Os psicanalistas dizem que nada é mais traumatizante para a criança do que estes encontros com o que é racional. Eu diria, pessoalmente, que para um homem cuja arma é a razão, não há nada mais neurótico do que o contato com o irracional (FANON, 1967, p. 118).

Quando penso naquela época, as lembranças ressurgem, o sangue me corre as veias e os versos surgem como um canto: Ofício de lavadeira: Mulheres negras, com seu canto, com o sagrado, resistindo, aqui estou eu.

Relatar o cotidiano de uma criança negra e pobre, tem por objetivo retratar qual o caminho que já está pré-determinado para ela, e quão árduo será o seu trajeto para uma ruptura das estatísticas esperadas.

Toniosso, 2011, p.38, sinaliza que, as profundas desigualdades de oportunidades o que estava submetida à população afrodescendente no Brasil e explicitam a falácia da democracia racial existente nos diversos níveis do sistema educacional. Essa constatação está em consonância com as históricas reivindicações do Movimento Negro, que influenciaram a aprovação de uma série de mudanças na legislação educacional, incluindo a lei nº 10.639/ 03.

Entender o contexto histórico em que a minha família está inserida, sendo mulheres negras, descendentes de familiares que foram escravizados, pertencentes a uma religião de matriz africana, e exercendo uma atividade que tem como herança a escravidão. Recordar as histórias contadas pela minha bisavó na varanda da sua casa, quando fazia questão de selecionar as fotos antigas, e contar “os causos”, é de alguma forma regressar há um passado de sofrimento, de torturas que eu de alguma forma vivi e vivo. A escritora e intelectual negra, Conceição Evaristo, em um dos seus textos, *Vozes-Mulheres* retrata a força de várias gerações de mulheres, que se utilizam da escrita para romper com o silêncio que as submeteram por centenas de anos.

A voz de minha bisavó ecoou criança nos porões do navio. ecoou lamentos de uma infância perdida.

A voz de minha avó ecoou obediência aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe ecoou baixinho revolta no fundo das cozinhas alheias debaixo das trouxas roupagens sujas dos brancos pelo caminho empoeirado rumo à favela

A minha voz ainda ecoa versos perplexos com rimas de sangue e fome.

A voz de minha filha recolhe todas as nossas vozes recolhe em si as vozes mudas caladas engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato.

O ontem – o hoje – o agora.

Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância

O eco da vida-liberdade. (Vozes-mulheres, de Conceição Evaristo1990).

Na atualidade, somos a voz, a letra, a imagem de luta e resistência, “o eco da vida – liberdade”.

Registros de Debreti, datados do início do séc. XIX explicitam que a lavagem de roupas das famílias era feita pelos escravos e que, com a chegada de estrangeiros à capital por ocasião da “sagração do imperador”, o lavar roupas tornou-se um profícuo negócio”. Em seus relatos consta que:

A indústria importada da Europa tornou-se uma fonte de recursos para algumas famílias brasileiras da classe média; assim, por exemplo, a viúva do funcionário

com vários filhos, cuja módica pensão não basta; assim a mulata viúva de um artífice, que não pode manter seu estabelecimento com operários pouco habilidosos; a solteirona, etc. E como os indivíduos que compõem essa classe possuem em geral um certo número de escravos de ambos os sexos, torna-se vantajoso alugar uma chácara perto de um rio, a fim de empregar as negras como lavadeiras; uma ou duas das mais inteligentes são encarregadas de passar a roupa, e a digna de maior confiança vai entregá-la na cidade e receber o pagamento. (Texto do Início do século XIX encontrado na Internet).

Fico a analisar: Revisitando a década de 80, a senzala era no quintal da casa de minha bisavó, lavadeiras, cantigas, ancestralidade, pertencimento.

É revisitando essa história e lugar, que vou contar a história da Comunidade Quilombola do Fôjo, localizada na estrada que liga Itacaré a Ubaitaba – BA 654, na região sul da Bahia, o quilombo surgiu, após a chegada de um homem que foi escravizado, Alfredo Gomes, e que o fato ocorreu no ano de 1880, quando fugiu da senzala na qual “vivia” e que seguiu o percurso das águas do Rio de Contas. Antropologicamente, “Fôjo” tem origem nas armadilhas montadas nos tempos de Alfredo Gomes.

Naquela época os escravos abriam covas, e camuflavam com materiais extraídos da natureza, essas armadilhas eram feitas com o intuito de caçar animais para alimentação, o Relatório Antropológico publicado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, relata que Alfredo aprendeu a técnica no período escravocrata que o Brasil atravessou, e que os fôjos eram abertos para “capturar os escravos fugitivos”.

A construção histórica desta Comunidade, nasce a partir de uma fuga, e uma não aceitação a conjuntura imposta, e ela se reverbera quando Alfredo usa a metodologia utilizada pelos “domesticadores” que sempre as utilizou para os manterem presos as correntes da nulidade e subalternidade colonial, e a transforma em armas para garantia de alimentação e captura de possíveis inimigos.

O meu projeto pretende fazer o resgate dessa memória, dos signos e simbologias, presentes na comunidade, costumo dizer que não fui eu apenas que os escolhi, mas que também fui escolhida pela Comunidade de Remanescente de Quilombo do Fôjo, para fazer o seu saber, suas tradições, memória e sua história conhecida, reconhecida e perpetuada por outras gerações. Entender e reviver de alguma forma o que meus antepassados fizeram, sofreram e viveram, é um desafio que me excita.

As Comunidades de Quilombos vivem em situação de vulnerabilidade social, exclusão e invisibilidade, que causa em mim turbilhões de sentimentos, ora me entristecem, ora, me fazem forte para lutar pelo meu povo.

Por esses dias conheci o Sr. Miguel, um quilombola da comunidade do Fôjo, (campo da minha pesquisa), e só a sua presença fez tanto reboliço em mim, me senti realmente pertencente, apaixonada e cheia de orgulho, porque o meu povo sobreviveu e está resistindo, embora tenhamos um Presidente da República que não nos reconheça enquanto sujeitos de direito. É extremamente repugnante que em pleno século XXI especificamente no Brasil, ainda sejam registradas e identificadas cenas de racismo explícito, percebe-se um movimento de pessoas que não têm nenhum receio de expressar o seu racismo de forma tão violenta.

Observa-se que é um tipo de movimento que se estrutura alicerçados em uma política que de alguma forma legitima esse comportamento. O Brasil atravessa um momento de retrocesso sem precedentes, de desvalorização da vida pobre e negra. A execução de Marielle Franco, mulher negra, lésbica, socióloga e vereadora na cidade do Rio de Janeiro. Marielle era oriunda do complexo da Maré, bairro localizado na zona norte do Rio de Janeiro, ela defendia a luta contra os excessos de violência e abuso de autoridade que ocorria com certa frequência nas comunidades mais vulneráveis daquela cidade, e as maiores vítimas eram negros e pobres. Era a voz dos que vivem silenciados e invisibilizados nas favelas, era através dela que eles se visibilizavam nos espaços institucionais ou apenas numa praça, pois Marielle esteve presente em muitos espaços lutando contra o poder colonializador, que após mais de quinhentos anos, ainda sustenta uma política de exclusão/ marginalização dos (as) negros (as).

Marielle deixou um legado para todos (as) que não aceitam a forma arbitrária de uma política de governo que restringe direitos, que retira direitos adquiridos, que exclui parcela da população, pautadas na raça, classe social e gênero, não aceitar essa forma de gestão é um ato de resistência. Marielle Franco, foi executada no dia 14/03/2019, na cidade do Rio de Janeiro. Marielle, sinônimo de resistência!

É por este ângulo que fica visível e latente a reação da sociedade diante de omissões, relatos e posicionamentos de um Chefe de Estado, é como se a maioria, ou boa parte dela estivesse letárgica, imóvel e complacente.

E quando o Professor Rafael me provoca a escrever sobre meu projeto, brota em mim várias emoções, porque é neste exato momento que redijo este texto, que percebo o

quão forte é essa ancestralidade que me convida a sentir na alma, que como diz a Elza Soares, “a carne mais barata do mercado é a carne negra”.

É neste momento que sinto cada chicotada, cada violência sexual executadas pelos senhores da casa grande, é neste instante, que visualizo a condição de subumanos que nos impuseram e que ainda tentam nos submeter.

E na atualidade eu posso sentir a fome, a dor, a falta de uma política de educação e saúde, que contemple essa população de forma digna, sinto também o desprezo, o racismo e o nojo que causamos em uma sociedade eurocentrada, racista e preconceituosa.

Mas quando lembro do sorriso do Sr, Miguel, sinto o vento tocar a minha face trazendo a leveza da liberdade, sinto o cheiro da terra, vislumbro a plantação de mandioca lhes dando sustento, vejo crianças aprendendo a nossa história e nos respeitando, a roda de conversa no cair da tarde, com toda a sua mística, vejo a rezadeira, vejo nosso povo sendo feliz, plantando, colhendo, dançando, rindo....livre.

Citando o conceito de território, dito por ele, “Território é onde nós habita”, o deles é no quilombo, é lá que as políticas públicas têm que chegar, respeitando a realidade de cada povo, é lá que o Estado tem que dialogar e ofertar políticas que respeitem as características de cada ser, e que contribuam para a reafirmação da identidade étnica, religiosa e cultural, é lá que a academia tem que estar, registrando e publicizando a sua história, é lá no Remanescente de Quilombo do Fôjo que eu quero estar.

E que a ação que será desenvolvida, possa contribuir para que as políticas públicas impactem de forma positiva e que ajudem na reafirmação da sua identidade, cultura e tradição, resgate e manutenção da sua memória.

Compreender o espaço que na contemporaneidade nos foi reservado, entender o processo de inclusão produtiva, observar se o lugar de fala é ofertado e garantido, ou se, ainda se vive emudecidos pelas modarças da mão invisível, é o que me propus a pesquisar e agir, como discorre essa música:

“Tava durumindo, Cangoma me chamou
Tava durumindo, Cangoma me chamou
Disse levanta povo, cativoiro já acabou
Disse levanta povo, cativoiro já acabou
I-a-la -la -i- la
Disse levanta povo, cativoiro já acabou
Disse levanta povo, cativoiro já acabou
Eu tava durumindo, Cangoma me chamou
Tava durumindo, Cangoma me chamou
Disse levanta povo, cativoiro já acabou
Disse levanta povo, cativoiro já acabou”
(Clementina de Jesus, 1970).

Atendendo ao chamado do “Cangoma”, acordei e levantei, pois o cativoiro dentro de um modelo estruturado historicamente acabou, porém surgiram outras formas de arquiteturas que ainda nos mantêm fisicamente aprisionados, além do cativoiro intelectual que ainda nos tortura de forma tão perversa e covarde.

Referências

- http://www.dhnet.org.br/tempo/tempo_br.htm -- História dos Direitos Humanos no Brasil
- Http://correio.rac.com.br/_conteudo/2014/03/especial_correio/50_anos_do_golpe_militar/163869-os-anos-que-abalaram-o-brasil-e-o-mundo.html - confira os principais fatos que abalaram o Brasil e mundo.
- EVARISTO, Conceição. Vozes-Mulheres. In:_____. Cadernos Negros 13, 1990, p. 32-33.
- DEBRET, Jean Baptiste. [Disponível em <http://www.pitoresco.com/brasil/debret/debret.htm>; acesso em 05/07/2005]
- FANON, Frantz. Black Skin, White Masks. New York: Grove Press, 1967.
- JESUS, Clementina ,disponível em <https://www.letras.com/clementina-de-jesus/1554398/>
- TERRIN, Aldo Natale. Antropologia e Horizontes do Sagrado: Culturas e Religiões. São Paulo: Paulus, 2004.
- TONIOSSO, José P. Ensino de história e cultura afro-brasileira: da legislação à prática docente. 2011.165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto.

CAPÍTULO 7

A descolonização através da convivência com os indígenas

Márcia Senger

A pesquisa de campo a que me propus fazer enquanto mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, consiste em analisar de que forma as políticas públicas educacionais da educação infantil e as representações afetivas, como realidade presente na comunidade indígena Tupinambá de Olivença, corroboram em seu processo de ensino-aprendizagem.

Feito a apresentação do tema de pesquisa que estou desenvolvendo com os Tupinambá de Olivença, pode-se dizer que essa caminhada através da convivência e da observação dos costumes, dos saberes indígenas e das práticas educacionais, já começa bem antes - mais especificamente em 06 de junho de 2006 - quando a vontade de trabalhar com algo ou alguém que trouxesse um real significado em minha vida profissional se concretizou, através da publicação da minha portaria de transferência no Diário Oficial da União. A euforia pela mudança de cenário institucional tomou conta de meus pensamentos e a despedida dos colegas do trabalho anterior (Comissão Executiva da Lavoura Cacaueira - Ceplac), foi marcada pela alegria e desejo de experimentar o novo. Eu não tinha a menor ideia do quanto essa mudança afetaria o meu ser, libertando-me da colonização esbranquiçada e dos pré-conceitos arraigados ao longo tempo de formação acadêmica, profissional e por que não dizer de vida.

Mas, para entender como cheguei ao ponto de anseio de algo tão significativo, de realização pessoal e profissional, é preciso voltar alguns anos no tempo e descrever um pouco essa trajetória de vida.

Posso dizer que encantamento era a palavra para o sentimento que estava vivendo aos meus nove anos, nunca havia andado de avião, muito menos para aquele lugar tão diferente, tão distante e põe lonjura nisso. Saímos eu, meus irmãos e meus pais de minha cidade de registro Bagé, no extremo sul do Rio Grande do Sul para embarcar de Porto Alegre para Boa Vista, capital de Roraima, praticamente de um extremo ao outro do país. Foi tudo muito rápido, meu pai, agricultor e filho de agricultores foi conhecer o paraíso, como ele mesmo definiu aquele lugar, e com menos de um ano - isso em meados de 1980

- ele e minha mãe, já tinham se desvinculado de seus bens, de nossos parentes, de nossa vida, que parecia toda arrumadinha com uma única finalidade, o de plantar seus sonhos. Aquela menina de nove anos, não entendia muito aquelas mudanças todas, não sabia o quanto aquele lugar carregado de cultura e regionalismo lhe traria de ensinamento para poder conviver com os semelhantes/diferentes.

Em janeiro de 1988, ainda com 17 anos, fiz a seleção para professora regente do município de Boa Vista - Roraima, não que eu desejasse, mas era uma oportunidade que surgia para ter meu próprio dinheiro e ajudar financeiramente no sustento de minha família, uma vez que os sonhos de meu pai não tinham dado tão certo assim, ele não contava com os fatores de risco de um lugar tão diferente e distante dos outros estados.

Comecei então a lecionar na zona rural de Boa Vista/RR, em um espaço improvisado de uma associação de moradores, onde mais tarde, seria construída a Escola Municipal do Monte Cristo, mesmo nome da comunidade rural. Como era um único salão na associação, as turmas foram divididas por turnos: pela manhã a educação infantil ficou com a minha colega e a tarde a minha turma de 06 e 07 anos. Mas como ensinar se eu não tinha quase nenhuma teoria, muito menos prática ou experiência? Afinal de contas, tudo ainda era muito recente, tinha desistido do ensino médio e começado o magistério naquele ano e realmente percebi que ensinar/aprender/ensinar, vai muito além do conhecimento adquirido no banco de escola. A convivência, a observação no dia a dia com as crianças e o que elas traziam do seu cotidiano no campo, norteava meu aprendizado para o planejamento, isso eu já vinha aprendendo com as primeiras leituras e ensinamentos de Paulo Freire:

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (Freire, 1993, p. 27-38).

As coisas começaram a melhorar quando em 1990 surgiu a oportunidade de mudar do cargo de professora do município de Boa Vista para o governo federal, um direito garantido a todos os servidores dos Ex-Territórios de Roraima, Rondônia e Amapá, servidores esses, que entraram antes da criação dos novos Estados e da promulgação da Constituição Federal em 05 de outubro de 1988.

Conforme o tempo ia passando e as dificuldades da profissão surgiam, fui percebendo que necessitava de mais formação, foi quando em 1992 ingressei através de vestibular, na primeira turma do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima – UFRR, acreditando que o meu mundo de reflexão e questionamento da práxis precisava muito contestar com a teoria acadêmica, ampliando ainda mais o meu pensamento crítico dessa prática, exigindo assim o reexame com a teoria. Moacir Gadotti, sugere uma análise que complementa esse pensamento:

A teoria da prática como filosofia da práxis desponta no contexto latino-americano marcado por contextos opressores como uma arma de luta, porque ela não simplesmente polemiza, mas serve à elaboração do pensamento crítico da realidade para transformá-la (GADOTTI, 1983).

Nessa época, já percebia o quanto a educação era libertadora tanto para mim, quanto para aquelas crianças do interior, só o estudo lhes traria um futuro melhor com as suas famílias, que na sua grande maioria tinham vários filhos e muitas dificuldades financeiras.

Em 1999, eu e minha família nuclear (marido e dois filhos) nos mudamos para Brasília/DF, onde passei um curto período no Ministério da Educação - MEC e no ano de 2001, resolvemos aventurar a vida em Ilhéus/BA, com um único objetivo, o de poder acompanhar mais de perto o crescimento de nossos filhos e ter uma qualidade de vida. Foi então que comecei as minhas atividades na Comissão Executiva da Lavoura Cacaueira - Ceplac.

Observando essa trajetória profissional, penso que a Ceplac tenha sido o mais difícil lugar de aprendizado. As dificuldades que a instituição enfrentou com a queda de produtividade por conta da vassoura de bruxa⁷, criou uma desestabilização emocional e

7

Em 1989, um desastre aconteceu na Bahia na forma de um fungo devastador chamado *Moniliophthora perniciosa* ou vassoura de bruxa como é popularmente conhecido. Em dez anos, o fungo erradicou cerca de 70% das árvores de cacau do Brasil, resultando em uma catástrofe econômica e social, afetando dois milhões de pessoas.

financeira não só para os fazendeiros da região, como também para muitos dos servidores da instituição, fazendo com que uma medida à época tivesse que ser tomada pelas chefias: a implantação na empresa do Programa de Dependência Química - Mão Amiga, com suporte e parceria da Universidade Estadual Santa Cruz - UESC e do Centro de Apoio Psicossocial Álcool e outras Drogas - CAPS-ad de Itabuna/BA. Naquele período, a instituição buscava caminhos para atravessar a crise estabelecida e mais uma vez surgiu a necessidade de procurar mais teoria e qualificação profissional, foi quando cursei Psicologia Social na UESC e Saúde Mental na Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC. Foram cinco anos aproximadamente de atividades de promoção à saúde, prevenção ao uso e abuso de substâncias psicoativas na empresa e nas escolas de Itabuna e Ilhéus e ainda, com o atendimento/acolhimento individual ou em grupo, tanto da Ceplac, quanto no CAPS-ad.

A minha análise sobre um trabalho tão difícil e do papel crítico de transformação do sujeito enquanto educadora, fizeram com que eu fosse em busca de algo que me trouxesse um novo ânimo, comecei a entender que não estava preparada suficientemente para vivenciar tanto sofrimento institucional e muito menos me dissociar das pessoas envolvidas nos processos de drogadição.

Foi quando entendi, observando os rostos de jovens atendidos no CAPS-ad, o desejo de recomeçar, só faltando muitas vezes uma oportunidade de vida para a sua transformação, e o que eu e eles necessitavam, era intervir para sair daquela acomodação que nos afligia, como descreve muito bem Catherine Walsh (pág. 38), em uma referência a Paulo Freire: “Lo opuesto de intervención es adaptación,” señalaba Freire, “es acomodarse, o a simplemente adaptarse a una realidad sin cuestionarla” (Freire 2004: 34).

A intervenção em minha realidade então ocorre, quando a coragem para prosseguir em mais uma nova empreitada profissional adota uma forma concreta, o de trabalhar com a educação escolar indígena dos povos do sul e extremo sul da Bahia. Eis que surge então, o novo cenário a que me refiro no segundo parágrafo do texto.

Não agüentei esperar os trinta dias a que tinha direito para me apresentar na Fundação Nacional do Índio - FUNAI⁸, tinha que começar logo, estava ansiosa e cheia de expectativas com relação a esse novo lugar.

Ao adentrar a sede da Administração Executiva Regional da FUNAI em Ilhéus, (denominada assim à época), hoje Coordenação Regional do Sul da Bahia – CRSB em

⁸Fundação Nacional do Índio – FUNAI, órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça.

Porto Seguro, percebi um aglomerado de indígenas reunidos(as) conversando sobre amenidades ou, talvez quem sabe, sobre demandas de suas comunidades, não sei ao certo. Todos(as) pararam repentinamente, me olharam e responderam ao cumprimento formal. Naquele momento, percebi que escutar seria a melhor coisa a se fazer, pois do universo indígena só sabia o que tinha visto nos livros didáticos e ouvido falar das bocas da região agrícola cacauera sul baiana. Hoje, percebo o quanto aquelas falas estavam e ainda hoje estão impregnadas de desinformação, de discriminação e de ódio pelos indígenas, possuindo uma dissidência colonizadora patriarcal ocidental dos antigos coronéis do cacau, que foi passando de geração para geração. Para os coronéis do cacau ou fazendeiros/colonizadores, os indígenas/colonizados nessa região não passavam de primitivos e atrasados. A colonialidade do Poder se estabeleceu, legitimando a dominação em prol da modernidade, como se o extermínio das culturas aqui existentes, justificassem a criação/invenção de uma sociedade produtiva, civilizada e moderna. Os professores Joaze Bernardino Costa & Ramón Grosfoguel, descrevem e exemplificam bem em seu artigo “Decolonialidade e perspectiva negra”, toda essa expansão da formação do eurocentrismo ou do ocidentalismo que também ocorreu no sul da Bahia,

A partir do século XVI iniciou-se, portanto, a formação do eurocentrismo ou, como nomeia Coronil (1996), do ocidentalismo, entendido como o imaginário dominante do mundo moderno/colonial que permitiu legitimar a dominação e a exploração imperial. Com base nesse imaginário, o outro (sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) foi visto como atrasado em relação à Europa. Sob esse outro é que se exerceu o “mito da modernidade” em que a civilização moderna se autodescreveu como a mais desenvolvida e superior e, por isso, com a obrigação moral de desenvolver os primitivos, a despeito da vontade daqueles que são nomeados como primitivos e atrasados (Dussel, 2005). Esse imaginário dominante esteve presente nos discursos coloniais e posteriormente na constituição das humanidades e das ciências sociais. Essas não somente descreveram um mundo, como o “inventaram” ao efetuarem as classificações moderno/coloniais. Ao lado desse sistema de classificações dos povos do mundo houve também um processo de dissimulação, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades (Costa e Grosfoguel, 2016, págs. 17 e 18).

Retomando a minha trajetória, lembro que o Administrador da Funai a quem me apresentava, já não era mais a mesma pessoa na qual tinha ido conversar anteriormente para negociar a transferência entre as instituições, era um indígena Pataxó Hãhãhãe, professor e liderança que estava sentado na cadeira agora. Conversamos por horas e a partir daquele momento, todos(as) já sabiam na Administração para que fins estava ali.

Durante os meses que se seguiram, a avalanche de informações e demandas reprimidas no Setor de Educação da Administração da FUNAI, deixariam qualquer um desorientado se não fosse a companhia e o saber do jovem indígena Pataxó Hãhãhãe, Wendeuslelei Alves de Souza, o “Lelinho”, como era e é conhecido por todos (as), à época um estudante brilhante do curso de matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, hoje liderança forte na sua comunidade e professor de exatas do Colégio Estadual Indígena Caramuru Catarina Paraguaçu, localizado na Aldeia com o mesmo nome do colégio em Pau Brasil/BA.

“Estaremos viajando para Brasília para tratar de várias questões e projetos para as comunidades indígenas de nossa região, você quer ir conosco? É uma forma de você conhecer a Coordenação Geral de Educação da Funai e entender um pouco mais sobre todo o processo. Vamos?” - Disse o administrador indígena.

Depois de absorver o funcionamento da Administração da Funai e como era ter que trabalhar administrativamente (burocraticamente), seria realmente muito interessante conhecer as pessoas a quem tinha recorrido por telefone, com o objetivo de obter as orientações e ainda, de como deveria proceder no Setor de Educação, já que na universidade só tinha aprendido a pedagogia e a vivência era bem mais desafiadora.

A van de 12 lugares saiu em um domingo à noite e, ao lado do motorista, viajei durante dezesseis horas. Vinham nos bancos de traz, algumas mulheres e alguns homens indígenas Pataxó Hãhãhãe e Tupinambá de Olivença. No retorno da viagem, depois de uma semana exaustiva o administrador indígena comentou que aquela vivência tinha sido um teste, um rito de passagem, e que todos observavam para ver se o perfil era adequado ao trabalho que precisava ser desempenhado na região. As viagens nunca mais terminaram.

Ainda em 2006, a educação escolar indígena em Olivença efervescia. A Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, localizada na aldeia de Sapucaiera I, hoje colégio, estava prestes a ser inaugurada e todos os indígenas da região acreditavam que depois de tantos anos de luta pelo Território, a educação diferenciada e com suas especificidades - que para eles era e é um dos pilares de reconhecimento do povo e sustentação da comunidade - deixaria de ser um sonho e se materializaria naquele espaço projetado. Mas, as barreiras para que essa educação pudesse ser exercida plenamente não acabariam tão facilmente somente com o lugar construído e isso era uma triste constatação. Vieram com isso todas as dificuldades que eles nem sabiam que teriam que superar: a contratação de uma empresa para fazer o transporte escolar das crianças das

12 aldeias/comunidades para a escola; contratações de funcionários e professores para atuar temporariamente (pois não havia sido elaborado o Plano de Cargos e Salários para que pudesse realizar o concurso público); a falta de merenda escolar (pois como a escola estava no seu primeiro ano, não havia senso escolar do ano anterior, muito menos recurso financeiro para tal).

Algumas poucas aldeias/comunidades mais distantes permaneceriam com seus espaços nucleados improvisados para manter as crianças pequenas de alfabetização e de 1^a a 4^a série (ensino fundamental I), o que com o tempo e com todas essas dificuldades, foi se tornando uma realidade necessária e presente em quase todas as 12 aldeias existentes naquele período.

A necessidade real de condições básicas de funcionamento para que a educação escolar indígena Tupinambá continuasse sendo o pilar de sustentação da comunidade prosseguiram muito forte durante todos esses anos e com lutas cada vez mais presentes junto as instituições que representavam a educação do estado na região. Algumas lideranças que já eram ou foram se tornando professores(as) ao lado de Maria Valdelice Amaral de Jesus, a única cacique mulher até então, ascendiam naturalmente com um posicionamento próprio e com uma visão micropolítica de sua aldeia, estabelecendo assim, uma ruptura na organização interna do povo, fazendo com que outros nomes surgissem como caciques.

Mas, essa ruptura que parecia aos olhos da sociedade anti-indígena local e das representações do estado - uma fragilidade do povo Tupinambá - fez com que uma nova organização interna bem mais forte se constituísse, mostrando a todos(as) que tanto discriminam e criminalizam, a coragem ancestral que permanece aguerrida em cada uma liderança desse povo.

Apesar das dificuldades e diante dos conflitos internos e externos, inerentes a todas as organizações, o povo Tupinambá com seus doze caciques, continuam na luta pela valorização de sua educação diferenciada, bilíngue, intercultural, comunitária, participativa e autônoma, fortalecendo o seu propósito maior que continua sendo a demarcação do Território Indígena Tupinambá de Olivença. Refletindo sobre tudo isso, me recordei da leitura do artigo de Rafael Guimarães (2018), onde ele cita fazendo um trocadilho do “penso, logo existo” para uma ressignificação “penso, logo conquisto”, referindo-se ao sujeito como um ser que busca ampliar seus horizontes no interior de seus espaços. E é isso que esse povo que forma o nosso entorno, como diz o referido autor, vem fazendo através da organização do coletivo.

Nessa nova configuração de organização interna, a comunidade indígena Tupinambá começa a entender que precisa expandir no território a criação de novas escolas/colégios, seja por conta da distância, das estradas, da sustentabilidade econômica ou da força política, criando assim, onde antes eram núcleos, hoje os Colégios Estaduais Indígenas da Serra do Padeiro, do Acuípe de Baixo, as Escolas Estaduais Indígenas do Abaeté⁹ na aldeia do Santana e a Amotara¹⁰ na aldeia Itapuã. Ainda nesse processo de reorganização surge em 2009, através do movimento de luta das mulheres indígenas da Comunidade Tupinambá de Olivença, a necessidade de trabalharem fora das aldeias e ter um espaço de acolhimento para as suas crianças de 0 a 3 anos. Somente após nove anos e com o apoio do Conselho Municipal de Educação de Ilhéus junto a Secretaria Municipal de Educação, a Prefeitura oficializa a existência das duas creches indígenas municipais - Amotara, na aldeia Itapuã e Oka Katuana¹¹ na aldeia em Olivença. Pude acompanhar de perto todo esse processo de articulação e observar em vários encontros pedagógicos na Oka Katuana, que a educação nesse espaço, além de preparar a criança indígena na primeira infância para os desafios do aprender e de reconhecer a sua cultura através do seu cotidiano, apresenta uma relação afetiva ou melhor dizendo, uma relação parental entre as crianças e os educadores/professores, que me parece ali acabam por desenvolver esse ser e a sua aprendizagem. Ao observar a rotina da Oka Katuana em muitos momentos de atividades, pude perceber que esse espaço é de encontro entre os seus, que reforça os laços entre os parentes, que estimula a criança indígena em seu ensino aprendizagem, tanto nas canções, nas brincadeiras e no estar junto.

Após todas as reflexões sobre a minha trajetória de vida, acredito que a experiência de conviver com o Povo Tupinambá, fizeram despertar o interesse pelo estudo da educação infantil indígena, transformando-a em campo de pesquisa para o Mestrado Profissional da Universidade Federal do Sul da Bahia.

Essas reflexões envolvem como já foi escrito anteriormente, uma análise descritiva das políticas públicas da educação infantil, mais especificamente para os povos indígenas e a representação afetiva com a ideia de *Parente* como parte importante nesse contexto escolar, observando através das ações dessa comunidade escolar, como essa

⁹Abaeté – advém da língua Tupi e significa “Homem honrado, que tem honra”. Informação dada pelo indígena Tupinambá, liderança e professor, Admilson Silva Amaral, Katu.

¹⁰Amotara – advém da língua Tupi e significa “Amar a todos, querer bem”. Informação dada pela indígena Tupinambá, liderança e professora, Jaqueline de Jesus Araújo.

¹¹Oka Katuana - advém da língua indígena Tupi e significa “Casa da Paz e do Bem Estar”. Registro encontrado no PPP da creche (2016).

representação afetiva corrobora ou não nos processos de ensino-aprendizagem das crianças Tupinambá.

Essa análise está sendo feita no Núcleo do Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara e na Creche Indígena Municipal Oka Katuana, ambos localizados no mesmo espaço em Olivença, Ilhéus/BA. O diálogo entre o que já existe em documentos oficiais que definem os parâmetros nacionais da educação infantil, especificamente a indígena, abrangendo o protagonismo da comunidade escolar Tupinambá através de suas falas e ações presentes nos documentos dos Encontros de Educação Escolar Indígena, nos documentos Tupinambá, bem como, a observação, a interação com o cotidiano escolar das crianças indígenas e as entrevistas dialogadas que serão realizadas com a comunidade escolar acima descrita, são elementos importantes que darão subsídios para enriquecer o trabalho de pesquisa.

O fortalecimento das ações da comunidade escolar Tupinambá onde a pesquisa está sendo realizada e buscar oferecer visibilidade, valorização e respaldo às formas pelas quais aquela Comunidade Indígena de Olivença constrói suas práticas escolares é o que se procura enfatizar nessa discussão e ainda, uma relação de continuidade ou ruptura entre os contextos familiares e pré-escolar.

Outra importante análise a ser feita durante a pesquisa é a contribuição das políticas públicas voltadas para a educação infantil, mais especificamente para os povos indígenas e a educação escolar indígena entra nesse contexto Tupinambá, como papel fundamental de resistência e afirmação do povo.

Nesses treze anos de trabalhos pedagógicos com o Povo Tupinambá através da FUNAI, percebi o quanto essa relação de afetividade está presente na educação indígena e na escolar indígena e, valorizar a cultura e os seus saberes tradicionais enquanto povo, fazem parte de meu trabalho profissional e de pesquisa junto a essa comunidade. A educação escolar indígena em Olivença surgiu da luta do Povo Tupinambá e respeitar a forma como ela ocorre - diferenciada, bilíngue, intercultural, participativa e autônoma - é respeitar as conquistas da Comunidade de Olivença.

Referências

COSTA, Joaze Bernardino & Grosfoguel, Ramón, Revista Sociedade e Estado – Volume 31, Número 1, janeiro/abril 2016, pág. 17 e 18.

FREIRE, Paulo. 1993. Carta do livro **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho D'Água, 10ª ed., p. 27-38).

GUIMARÃES, Rafael Siqueira de. **Pedagogia micropolítica decolonial na Universidade: reflexões sobre modos de re-sentir**. Revista Espaço Acadêmico – n. 207 – agosto/2018 – mensal – Ano XVIII.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1, 2 e3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PEREIRA, Gonçalo A. G. Professor da Unicamp-SP.

<http://www.seagri.ba.gov.br/noticias/2014/11/12/vassoura-de-bruxa-varrendo-praga-do-cacau>

SILVA, Núbia Batista da. **Educação de Jovens e Adultos e a afirmação da identidade étnica do povo Tupinambá de Olivença** 1996 a 2004. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, 2006.

SANTANA, José Valdir Jesus de Santana. **“A letra é a mesma, mas a cultura é diferente”**: a escola dos Tupinambá de Olivença. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social). PPGAS/Ufscar, São Carlos-SP. 2015.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales. Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Serie Pensamiento decolonial. 2012. Pág. 38.

CAPÍTULO 8

História de vida e projeto de mestrado: Caminhos que se confundem

Egnaldo Ferreira França

As histórias de luta e resistência do povo negro brasileiro reverberam nas marcas do racismo que costumam cicatrizar, mas também nas conquistas inspiradas em nossos referenciais diaspóricos. A escravidão em terras brasílicas ainda é recente visto que a dita abolição da escravatura completou 131 anos em 2019. Eu faço parte da terceira geração pós abolição. Pouco sei sobre as origens dos meus avós paternos. Sei que são de Canavieiras - BA e contam que minha bisavó alcançou a Lei do Ventre Livre. Já sobre meus antepassados maternos, a minha bisavó Julia contava (segundo Tia Zuzinha, irmã de minha avó, moradora de Buerarema) que “era filha de uma cativa chamada Vitória com um senhor de engenho... Eles gostavam de pegar as cativas e fabricar os menininhos¹².” Já meu bisavô era índio de Ilhéus - BA, provavelmente Tupinambá de Olivença. Tia Zuzinha continua: “... a minha bisavó por parte do meu avô era índia. Foi pega com onze anos de idade a dente de cachorro no mato.” Este pequeno resumo retrata a tão comprovada história do povo brasileiro: sequestro e estupro de vulnerável, no caso da minha ancestral indígena, relação abusiva entre senhor de engenho e cativa, no caso de minha tataravó Vitória e consolida gerações de conformismo e resistência (CAUÍ 2014) em especial das mulheres.

Eu sou filho da mistura da farinha de Buerarema com a moqueca de caranguejo de Canavieiras. Minha mãe, Margarida Rocha França, da terra de Macuco (Buerarema - BA) que casou-se com meu pai, de Canes (Canavieiras) – Esmeraldo Ferreira França, por volta de meados da década de 1960 numa época em que viajar do Nordeste para São Paulo era acreditar que poderia ganhar muito dinheiro. Assim, seu Esmeraldo desfez do pouco que

12 Entrevista realizada por Egnaldo Ferreira França em 09 de dezembro de 2018 com Josefa Nascimento Rocha - Zuzinha e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Etnico-Raciais, Curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado - Itabuna, BA, como requisito para obtenção nota da Disciplina Históriografia da População Afro-Indígena no Sul da Bahia, ministrada pelo Docente Carlos José - 2018.

tinha e “pegou a estrada”. Meu pai (falecido há nove anos) era analfabeto e sempre trabalhou nas roças de cacau e só saiu dessa rotina quando veio morar em Itabuna, já casado, para trabalhar de carpinteiro na construção civil. Minha mãe, também analfabeta era trabalhadora rural e ao se casar, passou a ser do lar e acompanhar seu Esmeraldo por onde ele fosse. Já foram para São Paulo com quatro filhos e lá, nasceram mais quatro. Eu estou entre estes. Nasci no Hospital de Carapicuíba e fui registrado na cidade onde morava minha família: Baruerí - SP. Em 1979, com oito filhos, minha família retorna à Itabuna, eu com quatro anos de idade e moramos de aluguel no Centro Comercial, local conhecido na época como Favela do Bode, Bairro Jaçanã, Final de linha do Bairro São Caetano e por fim no Bairro Sarinha de fundo para um local conhecido como Gogó da Ema. Após uma enchente neste mesmo ano, nós perdemos o pouco que tínhamos e sem ter para onde ir, meu pai construiu um barraco de vinte metros quadrados no quintal onde morava minha Tia Maria, no mesmo bairro, onde conviveram dez pessoas por cinco anos em um barraco de 20m². Até hoje eu não faço ideia de como dormia tanta gente num espaço tão apertado.

Fui para escola muito tarde. Aos nove anos iniciei a alfabetização e sempre demonstrei gosto pelos estudos e pelas artes. Quantas vezes teve que comer café com farinha antes de ir estudar? E quando o café estava muito quente a farinha virava uma cola, um pirão escaldado, muitas vezes era que tinha. Mas isto nunca representou empecilho para que eu alcançasse meus objetivos. Então vamos comer e ir para a sala de aula e não esquecer do mantra do velho Esmeraldo: “vá estudar pra não ir para o cabo do martelo”. Eu entendia que ele não queria os filhos carpinteiro, mas não entendia o porquê, se eu achava bonita a profissão. Então eu caprichava! Boas notas e sempre atencioso. Influenciado por minha prima Solange França Oliveira entrei no grupo de teatro Unidos Negaremos a Omissão dos Sonhos - UNOS, dirigido por Jailton Alves Oliveira. Com a peça *Oferenda*, participamos da Primeira Mostra de Teatro Amador do Sul da Bahia no Teatro Municipal de Ilhéus. Foi neste evento que vi pela primeira vez a dança afro com o Grupo Axé Odara de Ilhéus que fizeram participação na nossa peça. Fiquei impressionado com a performance e já cheguei em casa repetindo alguns passos. Eu nunca mais parei de dançar. Este espetáculo foi apresentado em vários lugares, entre eles o Teatro Amélia Amado e o pátio da Paróquia Santa Rira de Cássia em Itabuna. À partir desse período, quando me perguntavam o que eu seria no futuro, eu respondia no ato: “*quero ser ator*”. Mário Gusmão era orientador de Jailton Alves e também fundador do Grupo Axé Odara. Ele aparecia durante os ensaios para dar os retoques ou limpeza do espetáculo como se

diz na linguagem artística. Eu, ainda criança, não fazia a menor noção de quem era Mario Gusmão, mas, era visível a preocupação de todos em não errar diante do mestre. Hoje me orgulho de estar ali.

Até os meus dez anos de idade moramos nas mesmas condições. Conheci o que significa preconceito em 1985 quando meu pai construiu um barraco de madeirite no Bairro Maria Pinheiro. Conhecido como “*bairro de bandidos*”, os moradores desta localidade dificilmente conseguiam emprego visto que no imaginário de uma sociedade racista, tudo de ruim, desagradável, desumano, desleal, imoral e marginal que não se deseja a si próprio, é projetado para o outro, o favelado (KILOMBA, pag. 174) e vivíamos nesta localidade sem água potável, parte da comunidade não havia luz elétrica, não tinha saneamento básico, não tinha escola. Para conseguir água para beber caminhávamos por horas batendo nas portas em outros bairros como pedintes e muitas vezes fechavam as portas nas pressas com medo do “povo do Maria Pinheiro” ou “povo do Pau do Urubu” (como o bairro era conhecido) e nos negavam este bem precioso. Evidentemente se não havia saúde, educação e saneamento, muito menos tínhamos segurança pública. Aliás, muitas vezes os agentes desta dita segurança eram quem reproduziam o terror. Segundo Spivak “As camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos do extrato social dominante.” (SPIVAK 2010, pag.12). Por ser um dos pontos mais altos de Itabuna, o bairro é avistado nos quatro cantos da cidade e logo na chegada tinha uma enorme árvore seca que ao cair da tarde enchia de urubus. Por isso a referência do bairro era o Pau do Urubu e assim apelidaram o local. O bairro foi formado quase que 100% por pessoas negras, em sua maioria, ribeirinhas: pescadores, areiros e lavadeiras que, como a minha família, tinham sido vítimas da enchente de 1979. Na década de 1980, “Pau do Urubu” era comparado ao estigma do “bairro de marginais”. Dessa forma éramos tratados. Era clichê, principalmente nas escolas, bem como em diversas localidades sermos tachados de “neguinho do Pau do Urubu”. A face desse racismo culmina em uma segregação onde os moradores ao sair do bairro eram intimidados nas constantes abordagens policiais além de sempre serem vistos/as como suspeitos/as. No entanto eu não tenho dúvidas que grande parte do meu aprendizado se deu neste ambiente segregado.

Tornei-me um líder jovem nesta comunidade e percebi o quantitativo de lições positivas aquela gente simples tem para ensinar. Foi nesta comunidade que iniciei cedo meu engajamento político com as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, Pastoral da

Juventude - PJ, grupos de jovens católicos e outras organizações comunitárias onde fazíamos teatro, dança afro, participávamos de concursos de poesias, encontros de formação política, mutirões de construção de moradias, mutirão de construção do Centro Comunitário Irmã Margarida, encontros de formação de alfabetização popular de jovens e adultos. Em um desses eventos meu grupo de Dança Afro dançou performances para Paulo Freire em Coaracé – BA. Este grupo foi formado na Comunidade Nossa Senhora da Piedade, com a orientação de Alda Maria: uma líder comunitária que não dançava, porém orientava o grupo. Nossas performances eram apresentadas tanto na comunidade quanto em vários eventos promovidos pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI, PJ, assentamentos rurais do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST em diversas cidades do Sul da Bahia.

Neste período surgiu um Curso de Dança Afro no Espaço Cultural Josué Brandão, em Itabuna com a Professora Patrícia Galdino. Evidente que eu e meu grupo fomos os primeiros inscritos. Neste curso tivemos acesso ao método Afro-Jazz e conhecemos a Dança Dos Orixás. Ao final do curso a Professora Patrícia Galdino formou um Grupo de Dança na extinta Academia Brasil-China, no centro da cidade. Então a mesma realizou entre os participantes do curso algumas provas para selecionar um participante para uma bolsa gratuita nesta academia e eu passei em todas as etapas e continuei a bolsa neste grupo que se desfez com o tempo. Mesmo estando com Patrícia nosso trabalho da comunidade permaneceu ativo. Este grupo, formado por quatro jovens e as CEBs foram essenciais para meu entendimento ou minha busca em torno da religiosidade afro devido ao convívio com pessoas de terreiro ou de perceber que o celebrar das CEBs trazia o contato com a ancestralidade afro. Eu me encantava quando organizávamos celebrações afro dentro da Igreja Católica, pois me identificava mais com os tambores, com o gingado do corpo, mesmo sendo um jovem católico, até porque também notávamos certa rejeição, dentro da igreja, daquele modo de celebrar. Cheguei a descobrir a Pastoral Afro Latino Americana, fui à um evento em Salvador, voltei todo empolgado achando conseguiria trabalhar um núcleo daquele em Itabuna mas percebi que a estrutura apostólica romana se tornara um empecilho para aquele jovem negro católico. Ali iniciava meu afastamento da Igreja Católica e meu engajamento no movimento negro.

Concluí meu ensino médio no fim da década de 1990 e no ano 2000 idealizei o Projeto Encantarte, entidade voltada para a juventude negra, onde a arte da dança afro, percussão e capoeira era a base para atrair os jovens e discutir as questões sócio raciais. As jovens que participavam do grupo de dança afro na igreja se tornaram integrantes deste

novo projeto. O grupo tomou um caráter, de fato, de movimento negro após realizar o Diagnóstico Geral da Comunidade (FRANÇA, 2013), pesquisa feita em 2001 que revelou a situação socioeconômica dos moradores do Bairro Maria Pinheiro. Neste ano o projeto passou a atuar com cursos pré-universitários para negros com a Associação de Educação Pré-Universitária; Pré-Universitário para Negros e Excluídos – PRUNE; Pré-Universitário para Afrodescendentes – PREAFRO (este em atuação até os dias atuais), se integrou no Fórum de Luta Por Terra Trabalho e Cidadania-Região Sul da Bahia. Com o PREAFRO e o Movimento Negro Regional os jovens (eu entre eles) participaram das lutas pela isenção da taxa do vestibular e posteriormente para implantação das COTAS RACIAIS na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. O Encantarte desenvolveu parcerias com várias escolas com o projeto denominado Projeto Tocando em Frente¹³ (FRANÇA, 2015), em especial a escola Irmã Margarida, na época situada na Igreja Nossa Senhora da Piedade que se destacava com o maior índice de evasão e reprovação de estudantes no município em 2001. Posteriormente, em 2006 foi construída a Escola Municipal Margarida Pereira (antiga Dom Ceslau Stanula), onde agregaram todos os estudantes e professores das escolas que antes funcionavam nas igrejas. Nesta escola o Projeto Encantarte está instalado desde a sua fundação.

No decorrer desse tempo eu fiz dez vestibulares consecutivos e fui selecionado para graduação em história no ano de 2008, na primeira turma de cotistas da UESC quando pesquisei o tema: Projeto Encantarte: movimentos de juventude na afirmação e formação da identidade negra no Bairro Maria Pinheiro, periferia de Itabuna, Bahia (2000–2013). Em 2015 ingressei na Especialização em Gestão Cultural na mesma instituição onde dissertei sobre o tema: Saga de guerreiros: a dança afro contemporânea como instrumento de reflexão, provocação e denúncia sócio racial. Saga de Guerreiros foi o título de um espetáculo de dança afro, produzido pelo Encantarte, onde analisei o método para contar a história dos moradores do Bairro Maria Pinheiro, falar de racismo e ancestralidade (FRANÇA, 2016). O espetáculo traz as narrativas dos responsáveis pelo desenvolvimento da comunidade desde a sua fundação. Para Spivak, não se pode falar pelo subalterno,

¹³ O Projeto Tocando em Frente foi uma ação do Encantarte, onde seus Arte-Educadores desenvolveram atividades artísticas e pedagógicas nas escolas: Irmã Margarida, Escola Maria Pinheiro, Escola Nossa Senhora do Carmo, Grupo Escolar Pedro Jerônimo e o então Grupo Escolar São Caetano. O propósito era reduzir os índices de evasão escolar e contribuir com a melhoria da qualidade da educação. Para cada escola foi destinado pelo menos dois Arte-Educadores que atuavam em cronogramas organizados com a Coordenação Pedagógica de cada instituição. Na Irmã Margarida foi trabalhado a Dança Afro, Percussão e Capoeira, nas demais, apenas a Dança Afro.

mas pode-se trabalhar contra a subalternidade. (SPIVAK 2010, pag.14) Neste sentido os jovens que protagonizam a cena são também moradores da localidade. À partir desta especialização amadureceu a ideia de estudar a formalização deste método para a prática do ensino da história e cultura negra nas escolas. Assim surgiu a proposta do estudo de caso da transmissão do saber pela Dança Afro Contemporânea do Projeto Encantarte vislumbrando a formalização do seu método como alternativa para uma educação para as relações étnico-raciais. Desta forma fui selecionado no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais - PPGER, Curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Sul da Bahia em 2016 como aluno especial e em 2017 como estudante regular.

Na versão PPGER, o método de educação para as relações étnico-raciais do Encantarte foi desenvolvido no Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães devido a história peculiar do Rio Burundanga, afluente do Rio Cachoeira, pelo fato de este colégio ter sido construído por cima do rio. Com os estudos foi possível desenvolver discussões sobre os impactos da degradação do meio ambiente onde passa o afluente, a identificação de possíveis dependentes dos recursos naturais, além de trazer à tona as questões atuais que envolvem o cotidiano dos estudantes que integraram o projeto: racismo, gênero, LGBT-fobia, gordofobia, ancestralidade/religiosidade, e a organização de uma contação destas histórias por meio de um espetáculo de dança afro.

Os grandes acontecimentos de minha vida foram marcados pelas águas. Ainda nos meus quatro anos de idade quando minha família, ao retornar de São Paulo para Itabuna, fomos nos deparar na Rua José Oduque Teixeira. Ao fundo da nossa casa passava uma canal de macrodrenagem (Gogó da Êma). Um grande esgoto à céu aberto. Por localizar-se próximo ao Rio Cachoeira, não precisa de uma vazão de grandes proporções para alagar toda a região. Aliás, Gogó da Êma, como é conhecido e Bananeira são os primeiros locais atingidos em caso de enchente nesta cidade. Bananeira por estar na margem norte do rio e Gogó da Êma no canal próximo à margem sul. Inclusive o Bairro Maria Pinheiro foi formado por moradores destas duas localidades após a enchente de 1979, evento este dado pouca importância nos registros históricos por ter sido de baixa proporção, uma vez que este rio é conhecido pelas catástrofes geradas após grandes enchentes. A cena que não sai da minha cabeça foi meu pai com outro homem que não sei dizer quem era, carregando um colchão de casal, de mola, na cabeça, com a água acima da cintura e eu em cima do colchão. Minha Tia Maria então cedeu o seu quintal para que meu pai construísse um barraquinho. Neste quintal, até hoje, tem uma cisterna que no período de

seca muitos moradores do Bairro Sarinha recorrem à este reservatório para tomar banho, lavar roupa e para outros fins. Só não dá para beber porque a água é salobra.

Após cinco anos neste local, meu pai, carpinteiro da construção civil, ganhou um caminhão de madeirite após o término da construção de um imóvel do Banco do Brasil, onde hoje é sede da prefeitura. Assim minha família, que não foi no período da enchente, deparou-se no Bairro Maria Pinheiro em 1985. Eu gostei dali. Era uma casa grande, de assoalho porque o terreno era inclinado. Tinha dois quartos, uma sala, um corredor largo e uma cozinha, uma área na frente e um quintal grande, onde foi feito o banheiro. Da janela do fundo dava para ver o bairro quase todo. Eu gostava de ficar olhando para a Fazenda Gaúcha... Uma fazenda com três represas uma área verde muito bonita, uma casa de porte médio próximo à cancela e a casa grande mais ao fundo. Eu tinha muita vontade de tomar banho na represa, mas tinha medo porque o administrador da fazenda não permitia que ninguém entrasse. Inclusive usava de violência com quem se arriscava. Para encontrar água para beber, nós saíamos batendo de porta em porta nos bairros mais próximos até que alguém se compadecesse e nos desse uma lata de água. Lembro-me de certa vez, eu e um grupo de mulheres caminhamos por uma manhã inteira: passamos pelo Bairro São Caetano, Sarinha, Jardim Primavera e só uma família do Bairro Jaçanã não negou água para aquele grupo já exausto de caminhar. Muitos batiam a porta nas pressas com medo do *“povo do Pau do Urubu”*. Próximo à cerca da Fazenda Gaúcha, do lado de fora, tinha alguns poços. Devido à falta de água encanada nós levantávamos às quatro horas da manhã para pegar água nestes poços, para uso doméstico. Chegou um momento que o poço não suportou mais e então os moradores se arriscavam para pegar água nas represas da Fazenda Gaúcha. Um dia desses um grupo de pessoas da minha rua combinou de ir buscar água na represa no fim da manhã. Nós não tínhamos outra opção. Precisávamos nos arriscar. Quando eu cheguei da escola todos já tinham ido e da minha rua eu avistei um grupo de *“capangas”*, como a gente chamava os seguranças da fazenda acompanhados do administrador e sua família, montados a cavalo, com armas e chicotes nas mãos. Eles cercaram as pessoas que pegavam água, apreenderam as latas e amassaram e chicotearam as pessoas que estavam ali. Foi um desespero das pessoas correndo desnorteadas. Eu entendia que não éramos bem vindos ali. Entendia também que a seca e a miséria que vivíamos, contrastava com o luxo daquele lugar. A fatura de água da fazenda daria para abastecer o bairro e não faltaria água para ninguém, porém as cercas do latifúndio era o símbolo deste contraste. Nós representávamos uma ameaça e por isso nos tratavam com toda a violência, arrogância e empáfia que posteriormente seria

enterrada pela *Vassoura de Bruxa*¹⁴. O resultado da decadência provocada pela crise na Região Cacaueira foi que estas pessoas que antes agiam de forma arrogante, foram despejadas da fazenda e residem no Bairro Pedro Jerônimo, nas mesmas condições dos moradores atuais. Evidentemente que hoje não é mais a mesma realidade do fim da década de 1980: já temos água encanada, unidade de saúde, escolas, rede de esgoto, as condições de pobreza teve uma melhora à partir da década de 2000, quase não ver barracos de madeira, o nível educacional teve uma melhora significativa com um grande número de estudantes de nível superior. Porém, desde 2009 nossa cidade desponta, de acordo com o mapa da violência como uma das que mais mata jovens negros, moradores da periferia, especialmente nas idades entre quatorze e vinte e quatro anos, sendo que no ano citado Itabuna ocupou o primeiro lugar no país nesta triste estatística.

Como se não bastasse todos os problemas que tínhamos que enfrentar entre as décadas de 1980 e 1990, também convivíamos com a problemática da violência que aterrorizava os moradores. E a violência policial era a que mais amedrontava. Nenhuma mãe dormia enquanto seus filhos não pusessem os pés dentro de casa... E das gretas dos barracos se via toda a movimentação da rua: os encapuzados¹⁵, os cachorros grunhindo, os corpos no chão... O Estado só se fazia presente naquele ambiente através da polícia e, geralmente, para “tocar o terror”! Esta também era uma das razões que levava as pessoas a negar a condição de morador do Maria Pinheiro, especialmente, em uma abordagem policial. O reconhecimento do morador tornava o ato mais violento, já na entrevista de emprego, certamente o preconceito impedia de alcançar os objetivos e por isso a negação das origens era uma forma de proteção. Mas havia pessoas ousadas, como eu, que em qualquer das situações jamais negou a origem e por isso sofreu as consequências: fui espancado por policiais durante uma abordagem. A sessão só iniciou após dizer que morava no bairro. Os policiais, durante a o procedimento, me perguntavam: “o que um morador daquele bairro queria no centro da cidade uma hora daquela?”. Então fui ameaçado, junto com um amigo que estava comigo a ser “desovado” (palavra utilizada pelos policiais) na Volta da Cobra¹⁶. Nunca senti tanto pavor ao ser encaminhado para a viatura! Já passava das vinte e três horas da noite, sem nenhuma testemunha, na Praça

¹⁴ Vassoura de Bruxa foi uma doença que atacou os pés de cacaueiro e devastou toda a região. A doença se espalhou rapidamente pelas roças de cacau. Existem relatos de antigos fazendeiros que ficaram na miséria e muitos se suicidaram após perder seus bens.

¹⁵ Segundo denúncia do Bispo Dom Paulo Lopes de Farias da Diocese de Itabuna, no fim da década de 1980 existia um grupo de extermínio (encapuzados), especializados em assassinatos nas periferias de Itabuna-BA.

Camacan, quando antes de nos colocar no fundo do carro, um dos policiais, talvez o comandante, ordenou que nos soltasse, mas que nos daria alguns minutos para que sumíssemos. Do contrário íamos dar uma “voltinha” de camburão.

Na busca de emprego, eu, chargista, artista plástico, recém-formado no Curso Técnico em Edificações, fui a um jornal da cidade que abriu vagas para chargista. Cheguei cedo e ao ser interrogado, disse vinha do Bairro Maria Pinheiro e o dono do jornal me mandou aguardar sentado. Após uns trinta minutos chegaram dois conhecidos meus: um rapaz e uma moça: brancos, cabelos lisos e logo eles foram chamados a entrar e eu continuei à esperar. Então eles saíram felizes por conquistar a vaga de chargistas. Depois fui chamado e o dono do jornal, sem mesmo perguntar meu nome ou dar um bom dia, começou me elogiar, dizendo que eu parecia determinado e que eu tinha a vocação e o tino para vender jornal no sinal de trânsito. Eu ganharia dez centavos para cada jornal vendido. Então ele fez um cálculo de quanto eu poderia ganhar em um dia, uma semana, um mês e um ano... Ele sequer pegou meu currículo. Eu disse então que pretendia a vaga de chargista. Ele disse que eu estava era com vergonha de vender jornal e que ele começou assim e hoje era o dono. Então, em auto e bom tom eu disse que já que ele não tinha vergonha, que colocasse seu jornal embaixo do braço e fosse ele mesmo vender! Saí e bati a porta com muita força. Eu era um jovem com uma formação técnica e perdi a vaga para dois outros jovens que não tinham nem o segundo grau completo. Imagine, então, uma empregada doméstica, negra e analfabeta, vinda do “*bairro de marginais*”, bater numa porta pedindo emprego. Se não abriam a porta para nos dar uma lata de água, imaginem se dariam emprego! Por esta razão, as pessoas que conseguiam emprego davam endereços de parentes residentes em outros bairros. Só assim para trabalhar.

O racismo se revela nestes momentos em que a violência é simbólica e tende a relegar os sujeitos à subalternidade, à exclusão... à morte! A negação de nossas origens nestes casos, não se trata, portanto, da não valorização da nossa comunidade por parte dos moradores, e sim de uma autodefesa, uma estratégia de sobrevivência em uma comunidade que chegou ao ano de 2001 com o percentual de 92% de desempregados segundo o Diagnóstico Geral da Comunidade (FRANÇA, 2013). Portanto, ser jovem, negro, morador da periferia, especialmente de bairros estigmatizados e assumir esta pertença significa, sobretudo, estar na mira da violência racial desenfreada.

¹⁶ Volta da Cobra: local de acesso ao lixão de Itabuna, onde vários corpos já foram encontrados após assassinatos.

Poderíamos dizer que no mundo conceitual branco é como se o inconsciente coletivo das pessoas Negras fosse pré-programado para a alienação, decepção e trauma psíquico, uma vez que as imagens da Negritude às quais somos confrontados(as) não são nem realistas nem gratificantes. (KILOMBA, 2010. pag. 175)

A atuação de projetos como o Encantarte nesta região configura-se como uma das principais formas de enfrentamento ao racismo e aos estereótipos negativos que estigmatizam os moradores das periferias.

Aprendi durante as andanças com as Comunidades Eclesiais de Base – CEB's, que existia a utopia, mas que me parecia inalcançável. Mas sempre acreditei também que é preciso lutar para concretizar nossos sonhos. Mesmo que eles sejam vividos pelos nossos filhos/as ou netos/as. E assim surgiu o Projeto Encantarte no ano 2000. O batuque da percussão e o molejo da dança afro deu o tom e amplificou nossa voz.

Quando veio a aprovação da Lei 10.639/03, já fazia dois anos que trabalhávamos com o ensino da história e cultura africana na sala de aula em parceria com as escolas da comunidade e no PRUNE já tínhamos as disciplinas Estudos Afros e História Regional. Os jovens do projeto foram criando frestas, onde se denunciava violência, cobrava políticas públicas e recontava a história desta comunidade. O nome Encantarte foi então uma provocação. Como pode algo te encantar em um ambiente tão hostil? Uma série de iniciativas culturais foram organizadas, como o Prêmio Ferréz de Arte Literária, concursos de música, criação de bloco afro, pré-universitário para negros/as, banda percussiva, oficinas de instrumentos reciclados em escolas públicas e privadas, assentamentos rurais e o grupo de dança afro que se destacou com suas oficinas e produção de espetáculos de dança afro contemporânea. Estas vivenciações, como costumo chamar, foram para mim e as pessoas envolvidas no projeto, lições de ancestralidade, empoderamento, política, cidadania e sobre tudo solidariedade.

O projeto Encantarte desenvolve esta metodologia desde o ano 2000. É imensurável o número de pessoas alcançadas com esta proposta que tem se mostrado eficaz na transmissão e valorização dos conhecimentos. A promulgação da Lei 10.639/03 reafirmou e fortaleceu o entendimento que é necessário mecanismos para a aplicabilidade da legislação. Mesmo sendo obrigatória, o tempo passou e poucas escolas conseguiram cumpri-la, de fato. As ações em torno da discussão da lei se dão, geralmente, no dia 20 de novembro, quando se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra. Desta forma, a folclorização e afirmação dos estereótipos em torno da cultura e religiosidade de matriz

africana é comum nesses períodos e assim a escola pode estar contribuindo para reafirmar preconceitos. O trabalho proposto com a formalização da metodologia de educação do Projeto Encantarte, contribui com ferramentas para que se trabalhe em diversos períodos do ano, possibilitando a compreensão de uma educação inclusiva onde a diversidade étnico-racial permeia a base do projeto pedagógico.

Compreendo-me, neste processo, como este sujeito aguerrido que jamais se deixou abater pelas dificuldades do cotidiano, que aprendeu desde cedo encarar o racismo, os preconceitos, as discriminações e se revestiu dos ensinamentos de uma comunidade marginalizada, mas que tem como principal valor a resistência e aprendeu transformar medo e outras mazelas em motivação para lutar por igualdade.

Referências

CHAUI, Marilena. **Conformismo e resistência**. Aspectos da cultura popular no Brasil. Editora Brasiliense. São Paulo, 1986.

FRANÇA, Egnaldo Ferreira. **Projeto Encantarte**: Movimentos de juventude na afirmação e formação da identidade negra no Bairro Maria Pinheiro, periferia de Itabuna, Bahia - (2000–2013). Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em História da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Ilhéus, BA, 2013.

_____, **Saga de guerreiros**: a dança afro contemporânea como instrumento de reflexão, provocação e denúncia sócio racial. Trabalho de Conclusão de Curso – Especialização em Gestão Cultural da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Ilhéus, BA, 2017.

_____, **Cultura de resistência**: reflexos do saber popular no ambiente escolar. In: LIMA, Rita de Cássia Carvalho | MOREIRA, Cássia Marly dos Santos Barros. Diálogos Grapiúnas: reflexões sobre a diversidade. Via Litterarum, Ibicará – BA, 2015.

_____, **Entrevista com Josefa Nascimento Rocha – Zuzinha**. Entrevista apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, Curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado – Itabuna, BA, como requisito para obtenção nota da Disciplina Históriografia da População Afro-Indígena no Sul da Bahia, ministrada pelo Docente Carlos José - 2018.

KILOMBA, Grada. **“The Mask”** In: Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism. Münster: Unrast Verlag, 2. Edição, 2010.

SPIVAK, Gayatri Shkravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Gulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa – Belo Horizonte. Editora UFMG, 2010.

CAPÍTULO 9

Movimentos narrativos e formativos: Reflexões subjetivas e as possibilidades de ser e estar no mundo

Flávio Barreto de Matos

Escrever um texto memorialista é revisitar sua própria história. É como saborear as sensações e as experimentações por duas vezes. Só que, da segunda vez, o sabor já não é tão igual, pois rever-se através do tempo com mais maturidade e conseqüentemente com mais experiências tanto profissionais quanto pessoais, me fará mais perceptivo, uma vez que o amadurecimento pessoal e profissional me propôs enxergar a mim, o outro e a vida de forma mais humana.

Desse modo, fazer essa narrativa é uma experiência única. Histórias que se entrecruzam, se cruzam, se formam, se desfazem e se refazem... Nesse movimento discursivo reflito sobre minha subjetividade e sobre os aspectos inerentes à minha formação. Assim, redijo este texto a partir das minhas lembranças que julgo serem as mais significativas.

Nasci no dia 17 de fevereiro de 1980. Exatamente às 10h45min. Aquariano com ascendente em touro. Era manhã de carnaval, a cidade de Itabuna estava em festa. Assim como meus familiares também. O filho de Dona Geralda e do Senhor Evandro nascera. Era um menino graúdo, como diziam as pessoas de mais idade, com bom peso e cheio de saúde. Não me demorei muito no hospital, logo minha mãe já estava de alta.

Minha infância foi toda em Una, cidade pequena localizada no Sul da Bahia. Sou o quarto filho de um total de cinco. Todos do gênero masculino. Recordo-me da minha mãe dizer que eu era a expectativa de uma filha, pois já havia nascido três irmãos. Fato que não se concretizou, pois o quinto filho nasceu e não mais querendo contar com a sorte, meus pais decidiram encerrar por ali. Eu cresci em um ambiente predominantemente masculino, com referência feminina apenas da minha mãe e das mulheres que tomavam conta de mim e dos meus irmãos.

Meu pai é um homem simples, estudou até a antiga 4ª série do Ensino Fundamental I. Segundo ele o seu pai não dava muita importância aos estudos, “caneta de pobre era enxada”, dizia-lhe o meu avô. Mas isso não o fez um homem rude. Apesar da ignorância do meu avô, ele conseguiu estudar graças aos olhos atentos de minha avó, que aprendeu

a costurar para ganhar uns trocados, que logo seriam usados na compra dos cadernos e dos lápis dos seus nove filhos. Apesar da vida difícil se tornou um homem sensível, sempre disposto, alegre e que gosta muito de ler. Seu sorriso é sua marca principal.

Já minha mãe, é uma mulher forte e “letrada” como dizia minha estimada avó materna. Nascida na terra e criada no “lombo do cavalo”, é a primogênita de oito filhos. Viveu até seus sete anos de idade na Fazenda Santo Antônio, situada no município de Itajú do Colônia. Assim que completara os sete anos, foi levada pelos meus avós à cidade grande. “Ela tinha que estudar”, conta meu avô. Lá conheceu as letras e se encantou. Estudou Magistério, tornou-se professora, hoje aposentada.

Minha mãe trabalhava incansavelmente os três turnos, e o meu pai durante o dia. Lembro-me que não era fácil, para eles, sustentar as despesas da casa. Ser professora não era uma profissão muito valorizada. O salário atrasava e com ele as nossas necessidades também.

Lembro-me como nossa casa, apesar das dificuldades, era sempre cheia de pessoas. Nossos domingos eram sempre alegres, com almoços simples e ao mesmo tempo farto, sempre reuníamos os amigos e os familiares. Tudo era perfeito! As brincadeiras, os abraços calorosos e a correria com os amigos e primos.

Adorava acordar cedo para ir à feira aos sábados com minha mãe. Era uma alegria que até hoje preenche meus lábios com um sorriso largo. Como não recordar da Dona Elza da barraca de tempero, sempre alegre, de corpo rechonchudo, cabelo sempre amarrado com um coque impecável que dava gosto de ver, sempre de saia longa, blusa composta e um bigode que eu não entendia o porquê de estar ali. Mulher de bigode, como assim?

Passeava entre as barracas e aguardava ansiosamente a minha motivação de acordar tão cedo. Meus olhos cresciam e minha boca desejosa daquela iguaria que vinha do Distrito de Pedras de Una, feito na madrugada, no calor dos fornos de torrar farinha. Por sorte conseguia ainda sentir o calorzinho e o sabor característico do fogão a lenha que dava o gosto e o aroma tão especial. Era o meu beiju de tapioca!

Voltava para casa agarrado a minha mãe, saltitando, alegremente, pelas ruas da cidade de Una e ao mesmo tempo ansioso para chegar logo em casa para abocanhar a minha recompensa com o gole de café coado no coador de pano, feito por minha finada avó paterna, Dona Annita.

Como não lembrar dela, e como não a trazer para dentro desse texto. Minha avó, que saudade! Lembranças tão boas ao teu lado. Sua casa tão acolhedora, carinhosa,

aconchegante, casa de voinha! Assim como a chamava. Nunca comi um feijão com jabá tão bem preparado, cozido no fogão a lenha nos fundos de sua casa. O molho de pimenta verde, macetado com temperos e cheiro verde embebidos com o caldo do feijão. Comíamos a mão, fazendo os bolos amassados entre os dedos e molhados no molho de pimenta. De sobremesa, um doce de banana com coco feito para raspar de colher. Não me esqueço do seu bordão “Ô navalha!”, que até hoje não sei o significado, só sei que era motivo de alegria e risos por todos nós.

Aprendi muito contigo, voinha, principalmente a emendar os retalhos das sobras de pano, que ganhavam vida nas colchas de retalhos, que embelezavam nossas camas. Assim é a nossa vida, cortamos, acertamos as arestas, enviesamos e costuramos os nossos sonhos e desejos. Sua alma sempre à frente do tempo, sua filosofia de vida, seu jeito simples de viver, de tocar em nossos corações. Saudade do seu cheiro, do seu carinho e das nossas conversas matinais, sempre acompanhadas com café, pão, manteiga e leite. Sua benção minha vó. Voinha!

Ao contrário dos meus quatro irmãos, desde muito cedo, não compreendia as demarcações e limitações que hoje entendo como a condição do binarismo que o gênero me conferia. Não me sentia compreendido, alguma coisa estava fora do lugar, pois não correspondia aos desejos e olhares fundamentalistas e essencialistas construídos socialmente. Isso era muito doloroso para mim, pois nos espaços que circulava quase sempre me sentia incompreendido, um estranho no ninho. Sem falar das violências sofridas na escola.

Suportei calado as humilhações e as injúrias dos meus colegas, que eram disparadas nos horários do lanche e nas aulas, principalmente nas de educação física. Dos olhares descuidados e preconceituosos de algumas das minhas professoras e dos meus professores, e por muitas vezes, dos meus próprios pais e familiares.

Minha primeira experiência de educação formal aconteceu no Grupo Escolar André Rebouças. Era uma escola pequena, de educação infantil. Hoje desativada, funciona como departamento de meio ambiente da Prefeitura Municipal de Una. Minha professora, carinhosamente chamada de tia Gorete, foi quem me ensinou a ler na cartilha “O sonho de Talita”. Era um livro mágico, os personagens eram na sua maioria animais: coelhos, cachorros, patos, gatos, dentre outros.

O sonho de Talita, também se tornara o meu sonho! Era um mundo de fantasia, encantamento e diversão. Lá não tinha espaço para a maldade humana. Ainda guardo na lembrança os coelhinhos com as vogais desenhadas em seus rostos, dando vida às letras.

Sem falar dos textos que enchiam meus olhos de alegria e por vezes faziam-me salivar. O texto que mais gostava ainda tenho vivo na memória, ele chamava o bolo de coco, talvez justifique porque gosto tanto de bolo:

<p style="text-align: center;">O bolo de coco</p> <p style="text-align: center;">Vovó fez um bolo. O bolo é de coco ralado. Ele leva ovo. O bolo ficou fofo e bonito A garotada comeu o bolo todo. Como estava gostoso! Vera comeu mais. Ela é gulosa, gulosa!</p>

Minhas lembranças de infância são doces, e como a Vera gulosa do texto, eu também era guloso por querer experimentar o mundo. Nesse instante me emociona lembrar meus primeiros passos, minhas primeiras leituras, um mundo de descobertas, sonhos, fantasias... Aprendi a sonhar com e como Talita. No nosso mundo não havia maldade, tristeza, sofrimento.

Na segunda série, assim como era chamada, passei a estudar com minha mãe, e igualmente foram às duas séries subsequentes do fundamental I. Era muito bom estudar com minha mãe, ao menos estávamos mais juntos. O ruim disso era que sempre eu era cobrado pelos colegas e pela minha mãe, às vezes até questionado pelas boas notas que eu tirava. Não sabendo eles que ela não me dava mole. Sempre ética e profissional, me tratava como todos os outros alunos. Nunca fui desobediente, sempre cumpri com as atividades e procurava ser respeitoso com todas as pessoas. Talvez esse apego e a convivência durante tantos anos estudando com minha mãe, justifique o fato de ter me tornado também professor.

No Ensino Fundamental II, já um pré-adolescente, conheci na pele a perversidade humana, deixada pela herança colonial, e que até hoje nossos corpos pagam por não se enquadrarem dentro da matriz desejante. Meu corpo era desviante a heteronormatividade, e isso dava o direito de me categorizarem como “viado”, “bicha”, ou coisas parecidas. Não compreendia as injúrias e o afastamento dos colegas. Desconhecia o termo homossexualidade. Terminologia que só depois passei a entender como uma condição aberrante, um invertido que não deveria existir.

Tudo isso me causavam estranhamento e muito medo. Desejava a morte. Não queria ter nascido. Minhas referências de amor, de carinho, minha infância já não estava mais ali. Talita, Diva, Bento, Dalva, Joana, personagens da cartilha o “Sonho de Talita”, já

não podiam mais me defender, me levar à transcendência. O mundo agora era real. Ficava perdido na multidão entre tantas “corpas” e corpos heteronormatizados e cheios de poder. E assim seguiu os quatro anos de tortura, desencantamento e desamor.

Ao longo desses quatro anos, do ensino fundamental II, fui aprendendo a me moldar dentro dos padrões de masculinidade e aos poucos compreendi que ser homem era corresponder à lógica performática da ordem compulsória do sexo-gênero-desejo. Passei então, a treinar meus passos, minha fala, minhas brincadeiras, meu jeito de sentar. Embora me sentisse um torto desviante, descobri a fórmula mágica para poder sobreviver àquele ambiente tão hostil. Um turbilhão de agressividade física e moral. Era preciso seguir a norma, enquadrar aos rigores do gênero conferido ao nascer.

Além disso, as demarcações sociais eram fatores também de exclusão e segregação. Os pequenos grupos formados na sala de aula tinham nome e sobrenome, poder aquisitivo e cor de pele. As disputas das marcas das mochilas, das calças jeans e dos cadernos de capa dura não era batalha fácil. É certo que apesar de não ver lógica naquilo tudo, sabia sempre qual o era o lugar que deveria estar.

Cheguei ao Ensino Médio. Nele experimentei outros sabores. Mesmo ainda ingênuo, percebia que precisa ir mais adiante. Não se ouvia falar muito em Universidade, em faculdade. Era uma realidade distante para um menino de cidade pequena. Não que não existisse universitários na minha cidade, porém era pouco incentivado tanto na escola quanto em casa. Mas, tinha certeza de que se eu chegasse a cursar uma faculdade encontraria minha “liberdade”, embora não soubesse ao certo que carreira seguir.

Nesse tempo só tinha a certeza de que não queria ser professor. Ser professor era para mim a certificação da minha homossexualidade. Pois todo “homem” que desejasse ou seguisse a carreira de magistério era um [des]viado. A masculinidade não permitia. Era um caminho que ainda causava muito medo, não podia ser professor e nem homossexual.

O tempo foi passando, tentei o vestibular por duas vezes para o curso de Economia. Sem sucesso, fui me distanciando do mundo acadêmico. Em meio as minhas decepções, inclusive amorosas, mesmo que clandestinas e abusivas, tomei a decisão de ir embora da cidade em que morei durante meus dezenove anos. Segui incerto, indeciso e sem amparo de explicações, era um torto desviante, um marginal em busca da felicidade.

Fui tentar a sorte na cidade de Jequié, Sudoeste da Bahia e por azar do destino ou não, prestei vestibular, aos vinte e dois anos de idade. Fui aprovado no curso de Letras, na primeira turma da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, na cidade de Ipiaú, localizada a 54km de Jequié. Entrei na Universidade desconfiado, imaturo, preconceituoso e

extremamente colonizado. Tornei-me professor! E por muito tempo continuei a vestir-me hétero, incorporando uma identidade que não era a minha. Embora ainda não soubesse o que de fato era ser gay,

Viver esse confronto entre o Eu e o Outro, não foi uma tarefa fácil, exigia disciplinamento e vigilância constante do corpo e da fala. Uma luta de vida e morte. Dessa forma, fico a pensar quantas vezes devemos morrer para que possamos dar vida a quem de fato somos. Por quanto tempo viveríamos aprisionados num corpo que já nasceu passivo de luto? Quem de fato somos ao caminhar nas ruas? Ou quando expressamos os nossos sentimentos?

Nos ensinaram e nos condicionaram a imitar padrões que não nos representam. Moldes pré-fabricados sobre olhares perversos, disciplinadores e punitivos. Donna Haraway (1995) diz em seu texto, “Saberes localizados” que:

a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial, que “os olhos tem sido usados para significar uma habilidade perversa – esmerilhada à perfeição da história da ciência vinculada ao militarismo, ao capitalismo, ao colonialismo e a supremacia masculina (Haraway, 1995; p. 19).

Um dia desses, voltando do trabalho para minha casa, com a cabeça povoada de pensamentos inquietos e delirantes, como de costume, liguei o som do carro e coloquei um CD que há muito tempo não o ouvia. Quando num momento de lucidez uma das últimas faixas do álbum chamou-me atenção. A música era de Paulinho Moska e tem como nome “Será que sou eu?”. A música em si, traz uma reflexão muito intimista e nos faz pensar, a partir de questionamentos intrigantes, como os corpos não são mais tão evidentes como nos acostumamos a ver.

Hiperbolicamente falando ouvi a música uma dezena de vezes ia e voltava num impulso angustiante e constante. Quanto mais eu ouvia, mais eufórico eu ficava. Um turbilhão de ideias, uma mistura conflituosa entre o Eu e do Outro, que também era EU. E quando esse Outro tornou-se o Eu, de fato, morri! Já nem sei quem sou.

Desde então, tais reflexões me fizeram desvendar esse lugar comum, de modelos estereotipados, que me levaram a repensar minhas práticas, não só profissionais, mas enquanto ser humano. Compreendi, então, que a visão em nossas vidas, deve ser um ato sensível capaz de dar possibilidades de enxergar o outro e a nós mesmos de forma mais profunda, poética, descolonizada.

Chego à conclusão de que ser professor, portanto, é um constante *devoir*. No chão da escola e onde nossos corpos se movem, se transformam e se formam e só, somente só, nesses movimentos é que nos conhecemos e nos reconhecemos.

Portanto, nossas ações pedagógicas devem ser sensíveis aos corpos que compõem as escolas para que essas ações se efetivem em investimentos significativos, e no reconhecimento desses sujeitos plurais. Por quanto tempo continuaremos invisibilizando nossas alunas e nossos alunos? Quantas pessoas silenciaremos? E a escola, continuará a exercer seu papel de formação cidadã sem levar em consideração os corpos abjetos?

Entender esse sistema implica não só em legitimar os corpos inconformes, as normas sociais, os corpos invisibilizados, esquecidos e silenciados ao longo da história. Mas, também, criar políticas de enfrentamento que possibilitem a transitividade desses corpos nos diversos setores da sociedade. É justamente nesse entre lugar que nos faz pensar de qual forma o corpo é compreendido e entendido socialmente? Quem determina esses corpos? A resposta parece óbvia, e realmente é. Desconstruí-la é nosso grande impasse.

Durante décadas fui silenciado, subjugado e estigmatizado, um torto desviante do acaso. Neutralizado pelo sistema do mundo, pela sociedade, pela família, pela incompreensão dos olhares julgadores e preconceituosos. Reconhecer-me enquanto sujeito desviante da norma só veio tardiamente. Experiências frustradas e por certas vezes violentas.

Para esse contexto, trago o conceito de identidade como algo instável, ela não é entendida como demarcação ou enquadramento, pois segundo Hall (2011) “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. (Hall, 2011, p. 13). Portanto, identidade aqui deve ser entendida como fruto de atravessamentos e experimentações exteriores que nos confrontam a uma multiplicidade de identidades possíveis, das quais poderíamos nos identificar em tempos e espaços diferentes.

Dessa forma, amplia-se o campo conceitual de gênero, quer na concepção hegemônica da heterossexualidade, quer na construção de gêneros não-binários. Assim, segundo João Manuel de Oliveira, “uma análise de gênero implica, não só atender às relações sociais de gênero, mas também ao modo como elas se expressam quando intersectadas por outras matrizes de opressão” (Oliveira, 2017; p. 57).

Logo, romper essas fronteiras que nos atravessam torna-se um desafio diário, uma constante que perpassa os espaços sociais e entrecruzam vidas. Desse modo, os espaços de enunciações passam a ser o encontro de diálogos, de desconstruções e de

transcendência do pensamento hegemônico, fruto dos paradigmas eurocêntricos. “Assim as concepções de classe, de gênero, de etnia e de nacionalidade perdem a fixidez conceitual” (Silva, 2011, p. 179), dando espaço aos questionamentos e incompreensões do pensamento de fronteira, dos sujeitos silenciados e invisibilizados pela história.

No entanto, é possível subverter, nos espaços educacionais e sociais, essa lógica binária de pensar não somente as construções sexuais e de gênero, mas a forma de pensar a vida, de se posicionar nos enfrentamentos e no processo das descolonizações dos corpos e da história. Passar a ver que não somos sujeitos estáveis, mas sujeitos em formação, contínuos e desviantes.

Assim, compreendo que a escola é um espaço valioso, democrático, um direito de todos e todas. Um espaço para promoção e formação humana. Pois nela nos constituímos e nos preparamos para o exercício da cidadania. Portanto, a escola é o único lugar capaz de desenvolver o pensamento crítico, a formação cidadã e a formação de pessoas politizadas, engajadas socialmente. Tornando-se dessa forma, um lugar privilegiado para a formação humana.

Ao contrário dessa conceptualização de escola, para mim, em alguns momentos, ela foi palco de frustração e exclusão. As rodas de amigos, as conversas nos pátios e a hora do recreio não eram espaços de acolhimento e socialização. As injúrias eram constantes e como um objeto cortante, as palavras “viado” e “bicha”, cortavam minha alegria, minha vontade de aprender e de estar ali naquele espaço “democrático de direito”.

Ser “viado”, “bicha”, dentre outras adjetivações, era como estar doente, contagioso, um condenado a viver isoladamente. O pior de tudo é que nem podia passar despercebido, meu corpo, meu andar, meu falar me denunciavam. Eu era de fato uma criança viada.

Partindo desse pequeno desabafo é notável que o debate em torno da educação para sexualidades e identidades de gênero nos ambientes educacionais não acontecem fora das relações de poder, das questões políticas e das implicações diretas do exercício de cidadania. Evidencia-se, portanto, que todo debate sob a égide da diversidade e da diferença acontecem nas relações de controle e hierarquização de uma dada sociedade.

Assim, fica evidente que as construções de gêneros e dos corpos se dão dentro de uma relação de poder disciplinar que segundo Guacira (2001) “[...] constitui, através de práticas cotidianas e de técnicas minuciosas, os sujeitos. (Louro, 2011; p. 41). O que a teoria foucaultiana chama de “biopoder”, ou seja, o poder de controlar as populações, de controlar o corpo (Foucault, 2003; p.10), que desde o século XVIII tornou-se o *locus* privilegiado e assumem significados, e no caso do sexo, segundo Atílio Butturi Junior

(2008), “esse poder é exercido em dois níveis: o corpo individual, na possibilidade da criação de modos disciplinarizados de vivenciar prazer; o corpo social, como tecnologia da população e do combate à degenerescência.” (Butturi, 2008; p.352)

Pensando nessas construções, objetiva-se através de políticas de enfrentamento e resistências descolonizar os corpos LGBTQIA+, desconstruindo paradigmas e estereótipos materializados pela mídia e mitos socialmente construídos ao longo da história. Entendo assim, que a maneira como nos colocamos no mundo é fruto de atravessamentos interseccionais construtivos que determinam e colonizam nossos corpos sobre uma lógica de um modelo identitário hegemônico, que opera as diferenças entre os corpos, ordenando hierarquicamente o lugar por onde eles transitam e se constroem.

Sobre essa perspectiva, Avtar Brah e Phoenix (2004), diz que os corpos:

[...] encontram-se ligado ao conjunto de efeitos irreduzíveis variados e invariáveis que decorrem quando múltiplos eixos de diferenciação – política, econômica, cultural, psicológica, subjetiva e experimental se interseccionam em contextos historicamente específicos (Brah;Phoenix, 2004; p. 76).

Assim, compreendo a partir dessa visão dos corpos, codificados pelo sistema e materializados pelos documentos oficiais, que constituem identidades individuais e coletivas, que a escola e nem as universidades nunca estiveram abertas para as discussões e criação de políticas afirmativas, tampouco preparada para aceitar esses corpos descontínuos da matriz colonial de referência de homem branco, cristão e heterossexual.

Contudo, com os estudos pós-estruturalistas, as discussões em torno da sexualidade, abrem outras dimensões e põe em pauta o caráter social, ético, político e histórico dos sujeitos sociais, e na educação o estranhamento do currículo. O que segundo Tomaz Tadeu da Silva, (2017) “a vida social em geral, a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão”. (Silva, 2017; p. 53).

Entretanto, pensar nas propostas curriculares que normatizam, segregam e hierarquizam os corpos é estabelecer políticas de enfrentamentos e resistência que perpassam a nossa prática pedagógica, e põe na roda as construções subjetivas inerente a cada a pessoa. O corpo, portanto, assume um espaço político deixando de ser silenciado, destituído de subjetividades, de servidão e espaço de representação.

Sendo assim, é preciso desconstruir esse pensamento dualista que se perpetuam nos currículos escolares e estigmatizam os corpos, invisibilizando as identidades

silenciadas ao longo da história. Logo, deve-se levar em conta os estudos pós-estruturalistas, pois desconstróem e problematizam as oposições binárias, as identidades inconformes.

Entender que a escola é um espaço democrático e de direito, é entender que todas as pessoas dentro das suas subjetividades devam ser reconhecidas e legitimadas nesses espaços educacionais. Por isso é preciso entender que não estamos pedindo favor, piedade ou clemência. É nosso direito! E se é de direito, nós queremos ocupar! Portanto, reconhecer esses ambientes como pertencentes a todos os corpos e corpas é uma questão pessoal, coletiva e política.

Desse modo, não podemos, nem devemos fechar nossos olhos para o que está posto. Não podemos fazer de nossas vidas um cercado de limitações, de vigilância. Uma masturbação masoquista de momentos de prazer, muitas vezes frustrados e nada prazeroso. Vamos contrariar as normas, o discurso hegemônico, segregador, machista, sexista, homofóbico, transfóbico, lesbofóbico e tantas outras fobias, em práticas discursivas de enfrentamento, resistência e legitimidade.

Dentre tantas adversidades busquemos práticas pedagógicas que questionem, que enfrentem, que lutem pelo reconhecimento de nossos corpos indesejados, desviantes, tortos.

Tudo isso nos leva a questionar por que a escola ainda pratica a pedagogia da sexualidade como método contraceptivos, para evitar doenças sexualmente transmissíveis e o disciplinamento dos corpos? Talvez a Haraway (1995) nos dê uma luz ao dizer que precisamos desmascarar “as doutrinas de objetividade, porque elas ameaçavam o nosso nascente sentimento de subjetividade e atuação histórica coletiva e nossas versões “corporificadas” da verdade” (Haraway, 1995; p. 22).

Distante da nossa realidade os sistemas educacionais continuam de forma arbitrária a produzir conhecimentos e identidades hegemônicas que invisibilizam os corpos, e a estes são dadas orientações, investimentos disciplinares e vigilância para toda uma vida. Parece que caminhamos em uma via de mão dupla, por um lado os grupos e movimentos sociais, resistem a toda forma de opressão, seja na religião, nas escolas, na nossa legislação, na saúde, dentre outros.

Por outro lado, essas mesmas categorias se reorganizam em políticas identitárias que contrapõem todas as nossas conquistas. Tal fenômeno segundo Guacira Lopes Louro (2010) acontece, pois:

Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias, disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias” (Louro, 2010; p.16).

Pensando pelo lado bom, esses investimentos nos servem como medida e reflexão de como ainda “cambaliamos”, nos arrastamos e tropeçamos em nossas amarras, que nos limitam, nos fragilizam e nos jogam para dentro da barriga do monstro. Mesmo que indigestos, servimos de alimento e para o uso de práticas perversas de abuso e exploração.

Hoje, na condição de professor, gay e cisgênero, tais categorias me colocam numa posição identitária, um pouco favorável. Uma vez que minha corporificação me assegura transitoriedade em espaços hegemonicamente demarcados, pela minha condição aproximada dos padrões ditos “normais” de exercício da sexualidade. Mesmo que esse comportamento seja instável, pois acredito que as identidades sejam mutáveis e transcendentes de acordo com nossos interesses e desejos pessoais.

Logo, precisamos avançar, nossos desejos e anseios estão para além da transcendência desse sistema, que categorizam e forjam uma identidade aparentemente aceitável. Não queremos apenas ser visibilizados de forma estereotipada e pré-fabricada, como na maioria das vezes vemos nossos corpos expostos pela mídia. O que queremos e o que talvez o sistema não se deu conta, é a inserção dos saberes localizados nos ambientes educacionais, na ciência, na política, na saúde.

Portanto, é deste processo de produção de efeitos de verdade que queremos estar. Sermos pautas de discussões, nos debates, na problematização dos padrões de referência desenhados pela máquina desejante do saber e poder implicados no sistema mundo. Queremos a garantia do nosso direito de ser e de estar no mundo. Queremos ser felizes, realizados, construindo, desconstruindo e reconstruindo.

Referências

BRAH, Avitar. Diferença, diversidade e diferenciação. **Cadernos Pagu**, v. 14, n. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: o uso dos prazeres**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres.** Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges Fernandes (Org.). **Relações étnico-raciais e Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Massa Edições, 2011.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v. 5, p. 7-41, Campinas, 1995. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51046>>. Acesso em: 26 Jan. 2019.

JUNIOR, Atílio Butturi. O mesmo e o outro: o discurso sexual em Caio Fernando Abreu. **Publicatio UEPG**, v. 16, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5212/PublicatioHum.v.16i2.351358>>. Acesso em: 17 Fev. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade.** Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, João Manoel. **Desobediência de gênero.** Salvador: Devires, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Educação. v. 63, n. 3, p. 489-506, Porto Alegre, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>>. Acesso em: 01 Jan. 2019.

Insurgências Mnemônicas

Cleber Braga

Avançando em retrospecto, os textos presentes neste livro produzem, desde a memória, uma localização do enunciado. Ou, melhor dizendo, neles é o corpo que se enuncia enquanto conector espaçotemporal. A memória também é corpo, vibra e reverbera nos espaços corpografados, sejam eles acolhedores ou hostis, precários ou privilegiados.

Memórias, ainda que individuais, não são ilhas isoladas, não estão apartadas do tecido social. Forjadas no tensionamento com as demais, como nos lembra Halbwachs (2006), podem mesmo ser interpretadas como pontos de vista sobre a memória coletiva. E de que nos falam as memórias corporificadas nestes textos? Elas nos trazem o contraditório ao reafirmarem, nos tempos necropolíticos que atravessamos, a impossibilidade do apagamento. São insurgências mnemônicas - memórias produtoras de memórias - fazendo deste livro um documento histórico das corporeidades resistentes ao projeto de destruição neocolonial em curso neste país.

Para re-existir é necessário não esquecer, é preciso não apagar o *tempoespaço* reverberado em cada *corpomemória*. Há que se ressaltar o mais particular *quando*, especificar cada *onde*, singularizar o *quem*. Há que se romper com a neutralidade do racionalismo eurocentrado, numa torção da tradição de ocultamento do corpo que produz o discurso, desvio do universalismo segundo o qual a branquitude cisheteronormada se permitiu objetificar tudo que viesse a ser outro.

O ocultamento da dimensão subjetiva, no que diz respeito às pesquisas de campo, transparece a idealização do rigor nas disciplinas sociais, esta espécie de temor infantil do aspecto interpretativo – justamente aquilo que DaMatta (1978) identificará como elemento mais significativos do processo. Superado o modelo de exotificação de povos tidos por primitivos, o olhar etnográfico passa a ser lançado para a própria comunidade, *estrangerificando* o naturalizado, buscando nos corpos e regras legitimados pelas sociedades “civilizadas” o selvagem insuspeito.

Nesta outra modalidade de viagem, menos homérica e mais interiorizada, eventuais lonjuras conduzem ao próprio processo perceptivo e - por que não?- às próprias memórias. Tudo afeta o campo, o olhar do pesquisador volta para si, maculando o imaginário asséptico e laboratorial da pesquisa científica. Um informante, para usar um

termo da antropologia, revelando mais e mais de si e que, ao fazê-lo, transparece toda a trama sociocultural que sustenta a desigualdade étnico racial.

Cada memória deste livro nos lembra desta desigualdade, nos convoca à ação, nos desafia a relações e produções de conhecimento menos desiguais.

Que outras memórias emergjam destas, reverberando suas diferenças.

Referências

DaMATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”, In: Edson de O. Nunes (Org.). **Aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 23-46.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

GRIETA



Quipá Editora
www.quipaeditora.com.br
@quipaeditora

ISBN 978-658909141-7



9

786589

091417