



TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

nos estudos sobre as relações
étnicas e suas interfaces

Marcos Lopes de Souza

Maria de Fátima de Andrade Ferreira

(org.)

Appris
Editora

Sumário

CAPA

UMA INTRODUÇÃO

Os organizadores

1

O ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS – ODEERE - DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA: EDUCAÇÃO, MILITÂNCIA DECOLONIAL E ANTIRRACISMO

Elizabete Gonçalves de Souza

José Valdir Jesus de Santana

2

NARRATIVAS ANCESTRAIS DE UMA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICAS E FEMININOS

Viviane Sales Oliveira

Marise de Santana

3

DESAQUENDAR TODA TRADIÇÃO: CORPAS DISSIDENTES DE GÊNERO EM TERREIROS DE CANDOMBLÉ

Alexandre de Oliveira Fernandes

Leonardo Silva Vieira

4

AS IDENTIDADES ÉTNICAS DOS ADEPTOS DE UM TERREIRO DE UMBANDA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRESERVAÇÃO DO LEGADO AFRICANO

Lucineide Almeida da Silva

Natalino Perovano Filho

5

MOVIMENTO CONTÍNUO CRIADOR DO UNIVERSO: EXU,
O PADÊ, ESSÁS, IYAMÍS E ORIXÁS

Adauto Viana de Brito

Itamar Pereira de Aguiar

6

O CASAMENTO E O RITUAL DE QUEBRADA DE PANELA
NO QUILOMBO QUEIMADAS: ELEMENTOS DE
FORTALECIMENTO E TRANSMISSÃO DOS
PERTENCIMENTOS ÉTNICOS

Jamille Pereira Pimentel dos Santos

Ana Angélica Leal Barbosa

7

ANTHROPOLOGICAL BLUES NA PESQUISA EM
RELAÇÕES ÉTNICAS: RETOMANDO IMPORTANTES
HISTÓRIAS LOCAIS

Gilson Santos Minichilli Prates

Danilo César Souza Pinto

8

PRODUZIR CERÂMICA E CONSTRUIR ETNICIDADE: UM
ESTUDO SOBRE OS INDÍGENAS KIRIRI DE JACOBINA (BA)

Camila Silva de Oliveira

José Valdir Jesus de Santana

9

PESQUISA EM RELAÇÕES ÉTNICAS EM TERRITÓRIOS
NEGRO, DIASPÓRICO E AFRO-INDÍGENA: IMBRICAÇÕES
PSICOSSOCIAIS

Regina Marques de Souza Oliveira

Jaqueline Souza de Jesus

Quézia Barreto

Reinaldo José de Oliveira

10

RELAÇÕES INTERÉTNICAS: MESTIÇAGEM E
BRANQUEAMENTO NO BRASIL – QUAIS LIÇÕES

PODEMOS APRENDER COM A (CONTRA)MESTIÇAGEM?

Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Cláudia Vieira Silva Santos

11

A HISTÓRIA DA PARTEIRA MÃE XANDA EM LAFAIETE
COUTINO (BA)

Paulo Roberto Nogueira Silva

Maria de Fátima Araújo Di Gregório

12

MULHERES, COLONIALISMO E INSUBMISSÃO NO SUL E
SUDOESTE DE ANGOLA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES
(1900 – 1920)

Washington Santos Nascimento

13

NARRATIVAS DISSIDENTES DE UMA PESQUISA
CONSTRUÍDA A PARTIR DAS TRAJETÓRIAS
ENCRUZILHADAS DE MULHERES NEGRAS E RELIGIOSAS

Manoelle Lopes Fontes

Ana Cláudia Lemos Pacheco

14

A NATURALIZAÇÃO DA SUBMISSÃO DA MULHER NEGRA
NA SOCIEDADE CONTEMPORANEA: UM RECORTE
TEÓRICO

José Roberto Souza Ferreira

Maria de Fátima de Andrade Ferreira

15

TRABALHO REMOTO DAS MULHERES: TENSÕES OU
AVANÇOS?

Ariane Lima Ribeiro

Claudia de Faria Barbosa

16

AS(OS) PROFISSIONAIS DO CRAS E A COMUNIDADE
LGBTTQIA+: FRAGMENTOS DE UMA PESQUISA

Elzeni Damasceno de Souza

Marcos Lopes de Souza

17

AS UNIVERSIDADES E OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO
ACADÊMICA SOBRE PERSPECTIVAS DISSIDENTES:
LESBIANDADE, MASCULINIDADE HEGEMÔNICA E
DISCURSOS DE PODER

Mayana Esther Morbeck Mota Coelho

Maria de Fátima de Andrade Ferreira

18

PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E
SUAS INTERFACES ENTRE FAMÍLIA, PERCURSO
ESCOLAR E AUTOCONHECIMENTO

Isis Assis Chabi

Maria de Fátima Araújo Di Gregorio

19

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA INTERFACE EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UM
MUNICÍPIO BAIANO

Rúbia Cristina Nóbrega

Benedito Eugenio

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

CONTRACAPA

**TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS NOS
ESTUDOS SOBRE AS RELAÇÕES
ÉTNICAS E SUAS INTERFACES**

Editora Appris Ltda.
1.ª Edição - Copyright© 2023 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nºs 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010.

Catálogo na Fonte
Elaborado por: Josefina A. S. Guedes
Bibliotecária CRB 9/870

T291t – 2023.
Tendências e perspectivas nos estudos sobre as relações étnicas e suas interfaces.
[recurso eletrônico]
Marcos Lopes de Souza, Maria de Fátima de Andrade Ferreira (orgs.).
1.ed - Curitiba: Appris 2023.
1 arquivo digital EPUB (Ciências sociais).
Inclui referências.
ISBN 978-65-250-4712-6.
1. Relações étnicas. 2. Educação. 3. Pesquisa. 4. Identidade de gênero.
I. Souza, Marcos Lopes de. II. Ferreira, Maria de Fátima de Andrade. III. Título. IV. Série.
CDD – 305.8

Livro de acordo com a normalização técnica da ABNT

Appris
editora

Editora e Livraria Appris Ltda.
Av. Manoel Ribas, 2265 – Mercês
Curitiba/PR – CEP: 80810-002
Tel. (41) 3156 - 4731
www.editoraappris.com.br
Printed in Brazil
Impresso no Brasil

Marcos Lopes de Souza
Maria de Fátima de Andrade Ferreira
(org.)

**TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS NOS
ESTUDOS SOBRE AS RELAÇÕES**

ÉTNICAS E SUAS INTERFACES

Appris
editora

FICHA TÉCNICA

EDITORIAL Augusto V. de A. Coelho
Sara C. de Andrade Coelho

COMITÊ Marli Caetano

EDITORIAL Andréa Barbosa Gouveia - UFPR
Edmeire C. Pereira - UFPR
Iraneide da Silva - UFC
Jacques de Lima Ferreira - UP

SUPERVISOR Renata Cristina Lopes Miccelli
DA PRODUÇÃO

ASSESSORIA Nathalia Almeida
EDITORIAL

REVISÃO Paulo Cezar Machado Zanini Junior

PRODUÇÃO Bruna Holmen
EDITORIAL

DIAGRAMAÇÃO Jhonny Alves dos Reis

CAPA Livia Weyl

“Agradecemos ao apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que propiciou a editoração desta coletânea por meio do convênio Proap-Capes/UESB.”



COMITÊ CIENTÍFICO DA COLEÇÃO CIÊNCIAS SOCIAIS

DIREÇÃO CIENTÍFICA Fabiano Santos (UERJ-IESP)

CONSULTORES	Alicia Ferreira Gonçalves (UFPB)	Jordão Horta Nunes (UFG)
	Artur Perrusi (UFPB)	José Henrique Artigas de Godoy (UFPB)
	Carlos Xavier de Azevedo Netto (UFPB)	Josilene Pinheiro Mariz (UFCG)
	Charles Pessanha (UFRJ)	Leticia Andrade (UEMS)
	Flávio Munhoz Sofiati (UFG)	Luiz Gonzaga Teixeira (USP)
	Elisandro Pires Frigo (UFPR-Palotina)	Marcelo Almeida Peloggio (UFC)
	Gabriel Augusto Miranda Setti (UnB)	Maurício Novaes Souza (IF Sudeste-MG)
	Helcimara de Souza Telles (UFMG)	Michelle Sato Frigo (UFPR-Palotina)
	Iraneide Soares da Silva (UFC-UFPI)	Revalino Freitas (UFG)
	João Feres Junior (Uerj)	Simone Wolff (UEL)



Imagine viver em um mundo onde não há dominação, em que mulheres e homens não são parecidos nem mesmo iguais, mas em que a noção de mutualidade é o ethos que determina nossa interação. Imagine viver em um mundo onde todos nós podemos ser quem somos, um mundo de paz e possibilidades. Uma revolução feminista sozinha não criará esse mundo; precisamos acabar com o racismo, o elitismo, o imperialismo. Mas ela tornará possível que sejamos pessoas – mulheres e homens – autorrealizadas, capazes de criar uma comunidade amorosa, de viver juntas, realizando nossos sonhos de liberdade e justiça, vivendo a verdade de que somos de liberdade e justiça, vivendo a verdade de nossos sonhos todas e todos “iguais na criação”.

*Aproxime-se.
(bell hooks, 2020)*

PREFÁCIO

O livro *Tendências e perspectivas nos estudos sobre relações étnicas e suas interfaces* é um trabalho enriquecedor tanto para a academia como para a sociedade, consta de 19 capítulos, que constituem estudos que refletem sobre diversas categorias das relações étnicas, tema que atualmente ocupa nosso interesse diante dos desafios que desata em nossa sociedade. Este livro plasma os estudos e práticas docentes que abordam questões étnico-raciais desde diferentes âmbitos, que movimentam valores e culturas que desconstróem visões colonialistas e, por conseguinte, visões racistas e excludentes.

Os pesquisadores são cientes, como manifestam nos trabalhos, que, para garantir direitos específicos aos povos excluídos e discriminados, é necessário conhecer sua cultura, por isso a importância destes trabalhos. Também observamos que as temáticas abordadas têm distintas perspectivas teóricas, assim como diversos enfoques metodológicos, que os autores adotaram para desenvolver seus trabalhos.

O livro suscita importantes reflexões teórico-metodológicas em uma perspectiva interdisciplinar, que possibilita a visão crítica sobre temas relevantes na atualidade, relacionados ao racismo, à discriminação e exclusão, ao preconceito, ao mito da democracia racial e à importância da formação continuada. As pesquisas são relevantes para o campo dos Direitos Humanos e sociais, assim como das políticas públicas, ao abordar temas relacionados às lutas e movimentos de grupos afro-brasileiros e indígenas na conquista e efetivação de seus direitos, resgatando e evidenciando suas culturas. A principal tarefa dos que nos dedicamos ao trabalho de educar é manter viva a chama do conhecimento, da pesquisa e das colocações críticas, para que não só nossa vida profissional seja orientada senão também nosso cotidiano, por isso convido a ler estes trabalhos que a continuação apresento:

O trabalho “O Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE – da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: educação, militância decolonial e antirracismo”, de Elizabete Gonçalves de Souza e José Valdir Jesus de Santana, aborda como o Odeere tem se constituído como espaço de decolonização do conhecimento e de que forma tem construído uma Pedagogia Decolonial e Antirracista.

Nas “Narrativas ancestrais de uma construção metodológica de estudos das relações étnicas e femininos”, as autoras Viviane Sales de Oliveira e Marise de Santana apresentam o caminho de construção metodológica para os estudos das relações étnicas a partir de dados coletados de etnicidades presentes no culto a Iyà Mi, no Ilé Àlàkétù Asé Omi T’Ogun, terreiro localizado em Vitória da Conquista, Região Sudoeste da Bahia.

O capítulo “Desaqueçar toda tradição: corpos dissidentes de gênero em terreiros de candomblé”, de autoria de Alexandre de Oliveira Fernandes e Leonardo Silva Vieira, trata os discursos proferidos por Makota Valdina, religiosa de terreiro, percebendo que os terreiros se movimentam com base em normatividades de gênero, contrariam o discurso de convivência na e com a diversidade.

“As identidades étnicas dos adeptos de um terreiro de umbanda e suas implicações na preservação do legado africano”, capítulo apresentado por Lucineide Almeida da Silva e Natalino Perovano Silva, analisa os motivos que levam os adeptos do terreiro de Umbanda a se identificarem com elementos de religião de matriz africana na cidade de Jitaúna (Bahia), ressaltando que esses elementos fundamentam a construção das identidades étnicas pela relação dos elementos considerados como legados africanos.

“O Movimento Contínuo Criador do Universo: Exu, o Padê, Essás, Iyamís e Orixás” é o tema desenvolvido por Aduino Viana de Brito e Itamar Pereira de Aguiar, os quais realizaram um trabalho etnográfico nos terreiros de candomblé Ilê Axé Iyá Nassô Oká (Casa Branca) e Axeloiá, que descreve sobre Exu e sua interferência na criação do Cosmo, a cerimônia do Padê, no qual são homenageados os Essas enquanto ancestrais dos terreiros, assim como às Iyamís, o ritual se desenvolve em louvor aos Orixás.

“O casamento e o ritual de Quebrada de Panela no Quilombo Queimadas: elementos de fortalecimento e transmissão dos pertencimentos étnicos”, de Jamille Pereira Pimentel dos Santos e Ana Angélica Leal Barbosa, investiga a transmissão dos pertencimentos étnicos entre as diferentes gerações de moradores da comunidade. O método de pesquisa foi a etnografia com o emprego de narrativas em história oral de vida e observação.

“Anthropological blues na pesquisa em relações étnicas: retomando importantes histórias locais” tem a autoria de Gilson Santos Minichilli Prates e Danilo César Souza Pinto e apresenta a história contada por Tribuna do

Acordeon, um importante sanfoneiro local, que em sua narrativa consegue conectar histórias do circuito forrozeiro jequeense, da forma como se aprende sanfona e até mesmo considerações muito particulares sobre o que significa ser um sanfoneiro nordestino.

O capítulo “Produzir cerâmica e construir etnicidade: um estudo sobre os indígenas Kiriri de Jacobina (BA)”, de Camila Silva de Oliveira e José Valdir Jesus de Santana, aborda como a produção da cerâmica tem reafirmado a etnicidade e a identidade dos Kiriri, e como por meio dela são atualizadas as relações com os parentes que permaneceram na Terra Indígena Kiriri, em Banzaê (BA).

Em “Pesquisa em relações étnicas em territórios negro, diaspórico e afro-indígena: imbricações psicossociais”, os autores Regina Marques de Souza Oliveira, Jaqueline Souza de Jesus, Quézia Barreto e Reinaldo José de Oliveira falam de crianças negras e as formas de enfrentamento do racismo a partir da perspectiva da identidade em territórios urbanos e rurais.

“Relações interétnicas: mestiçagem e branqueamento no Brasil – quais lições podemos aprender com a (contra)mestiçagem?”, de autoria de Maria de Fátima de Andrade Ferreira e Cláudia Vieira Silva Santos, trata das relações interétnicas e mestiçagem, com apoio de teóricos do branqueamento e idealizadores da democracia racial, até os dias atuais, recorrendo a atualização recente sobre essas relações no Brasil.

“A história da parteira Mãe Xanda em Lafaiete Coutino (BA)”, de Paulo Roberto Nogueira e Maria de Fátima A. Di Gregório, analisa a figura da parteira Alexandrina Constantina da Silva, conhecida como Mãe Xanda, num viés entre a identidade de mulher de matriz africana e o ofício de partejar.

O capítulo “Mulheres, colonialismo e insubmissão no Sul e Sudoeste de Angola: primeiras aproximações (1900 – 1920)”, de Washington Santos Nascimento, trabalha sobre a vida das mulheres no sul e sudoeste de Angola, por meio de um estudo de caso sobre as mulheres Ovakwanyama (um dos povos Owambo) do sul e as Kuvale e/ou não europeias em Moçamedes (sudoeste), entre os anos de 1900 e 1920.

As “Narrativas dissidentes de uma pesquisa construída a partir das trajetórias encruzilhadas de mulheres negras e religiosas”, das pesquisadoras Manoelle Lopes Fontes e Ana Cláudia Lemos Pacheco, destaca o processo de

descolonização dos imaginários sobre mulheres negras sul-baianas, utilizando de suas narrativas biográficas, vivências no catolicismo e o candomblé.

No “A naturalização da submissão da mulher negra na sociedade contemporânea: um recorte teórico” dos autores José Roberto Souza Ferreira e Maria de Fátima de Andrade Ferreira, discute-se a situação da mulher negra sob a influência patriarcal, destacando as barreiras que enfrenta na procura da emancipação feminina.

No “Trabalho remoto das mulheres: tensões ou avanços?”, de Ariane Lima Ribeiro e Claudia de Faria Barbosa, analisa-se o contexto das mulheres negras no trabalho remoto, ressaltando que a pandemia impôs uma carga maior de trabalho, reforçando a desigualdade nas relações de gênero e étnico-raciais.

O capítulo “As(os) profissionais do Cras e a Comunidade LGBTTQIA+: fragmentos de uma pesquisa”, de autoria de Elzeni Damasceno de Souza e Marcos Lopes de Souza, aborda os discursos de profissionais de um Cras em relação às pessoas LGBTTQIA+, de uma cidade no interior da Bahia, região do Vale do Jiquiriçá.

“As universidades e os processos de produção acadêmica sobre perspectivas dissidentes: lesbiandade, masculinidade hegemônica e discursos de poder”, de Mayana Esther Morbeck Mota e Maria de Fátima de Andrade Ferreira, investiga de que forma as professoras autodeclaradas lésbicas estão produzindo conhecimentos dissidentes, observando de que modo utilizam marcadores sociais de gênero nas práticas docentes.

No trabalho “Perspectivas sobre a formação continuada e suas interfaces entre família, percurso escolar e autoconhecimento”, de Isis Assis Chabi e Maria de Fátima A. Di Gregório, levanta-se algumas considerações sobre a formação continuada na carreira docente, destacando um constante de (re)olhar-se para (re)aproximar-se ao das escolhas, revendo valores e concepções presentes nas ações escolares.

“As práticas educativas na interface educação escolar quilombola e educação especial em um município baiano”, de autoria de Rúbia Cristina Nóbrega e Benedito Eugênio, investiga as práticas educativas dos docentes frente aos estudantes quilombolas com deficiência. A pesquisa adotada aqui é de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso.

Os capítulos deste livro manifestam as reflexões dos pesquisadores que se dedicam a temáticas que estão diretamente relacionadas com ética e Direitos

Humanos. Esses estudos enfatizam a problemática das relações étnico-raciais e a necessidade de uma educação contínua e dinâmica. A leitura atenta dos trabalhos nos permite reconhecer a relevância dos temas e os envolvimento dos autores, no tratamento de questões fundamentais para compreender a realidade. Desejamos que possam desfrutar da leitura desses capítulos.

Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui

Possui doutorado em Educação (Filosofia da Educação) pela Universidade Federal da Bahia (2006), mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (1998), graduação em Filosofia pela Universidad Nacional Mayor de San Marcos (1990), e atualmente é professora Associada da Universidade Estadual de Londrina.

UMA INTRODUÇÃO

Os organizadores

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela integração. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideias, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas.
(Boaventura de Sousa Santos, 2006, p. 280)

Falar de *Tendências e perspectivas nos estudos sobre as relações étnicas e suas interfaces* nos ajuda a pensar sobre as análises das Políticas Públicas no Brasil e especificamente sobre as questões relacionadas às populações negras, indígenas, não brancas e privilégios da branquitude, brancura, como um esforço coletivo de pesquisadores(as), professores(as) e discentes do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), que têm buscado contribuir com estudos teóricos e empíricos que se debruçam sobre o tema, utilizando diferentes recortes analíticos e objetos de investigação.

Por isso, percebemos a importância de buscar nesta introdução “[a] gramática do tempo: por uma nova cultura política”, que na visão de Santos (2006, p. 13), “tem um percurso duplamente estranho”, mas nos estimula a valorizar diferentes experiências sociais, políticas e de pesquisas desenvolvidas no espaço do PPGREC/Odeere, que buscam caminhos possíveis ao diálogo sobre relações étnico-raciais para falar da militância decolonial e do antirracismo no Odeere, de narrativas ancestrais como uma construção metodológica de estudos das relações étnicas e femininas, de corpos dissidentes de gênero em Terreiros de Candomblé, identidades étnicas de adeptos de um terreiro de Umbanda e a preservação do legado africano no Brasil. Além disso, traz conhecimentos sobre o movimento contínuo criador do Universo (Exu, Padê, Essás, Iyamís e Orixás), o casamento e o ritual de quebrada de panela no Quilombo Queimadas como elementos de fortalecimento e transmissão dos pertencimentos étnicos, a utilização da Anthropological Blues na pesquisa em relações étnicas e suas contribuições sobre as histórias locais, traz à luz as formas de produção de cerâmica e de construção da etnicidade dos indígenas

Kiriri de Jacobina na Bahia, valoriza a pesquisa em relações étnicas em territórios negros, diaspórico e afro-indígena, considerando suas imbricações psicossociais saberes sobre relações interétnicas, trazendo discussões atuais sobre a ideologia da mestiçagem e do branqueamento na sociedade brasileira, provocando sobre que lições podemos aprender com a (contra)mestiçagem. E não para por aí.

Curiosamente, fala da história da parteira Mãe Xanda, que viveu suas experiências de vida e de parteira em Lafaiete Coutinho, na Bahia, do tripé mulheres, colonialismo e insubmissão no sul e sudoeste de Angola e as primeiras aproximações entre os anos de 1900 e 1920, das narrativas dissidentes de uma pesquisa construídas a partir de trajetórias encruzilhadas de mulheres negras e religiosas, além de um recorte sobre a naturalização da submissão da mulher negra na sociedade contemporânea, de tensões ou avanços do trabalho remoto nas mulheres com a pandemia, os fragmentos de uma pesquisa sobre profissionais do Cras e a comunidade LGBTQIA+, debruça-se sobre as universidades e os processos de produção acadêmica sobre perspectivas dissidentes para tratar de lesbianidade, masculinidade hegemônica e discursos de poder, como também apresenta perspectivas sobre a formação continuada e suas interfaces entre família, percurso escolar e autoconhecimento e, por fim, o recorte sobre práticas educativas na interface educação escolar quilombola e educação especial em um município baiano.

Nesta coletânea, reunimos algumas contribuições e aproximações entre discussões que vêm marcando o campo dos estudos de relações étnicas e contemporaneidade, em diferentes espaços de pesquisa. Nela estão reunidos alguns(algumas) dos(as) pesquisadores(as), orientandos(as) e, também, ex-alunos(as) do PPGREC, hoje mestres(as) em “Relações Étnicas e Contemporaneidade”, que apresentam diferentes abordagens teórico-metodológicas e áreas de atuação e estudos nesse campo do conhecimento.

Como estudiosos(as) das relações étnico-raciais e contemporaneidade, temos procurado entender as diferentes provocações, aproximações e configurações políticas, históricas, culturais e sociais que estruturam o pensamento étnico-racial na sociedade brasileira, multicultural, mas também patriarcal, machista, LGBTQIA+fobia, misógina, que ainda mantém ideologias coloniais e privilégios da branquitude, o mito da democracia racial, do branqueamento.

Na verdade, para falar de relações étnico-raciais no Brasil, antes de tudo, torna-se obrigatório discutir de que modo as relações de dominação-exploração e subordinação, por séculos, foram vivenciadas por povos indígenas, africanos e afrodescendentes, em todas as regiões das Américas. Essa questão ganha pertinência nas discussões sobre suas características, lugares e espaços ocupados por esses povos nas relações sociais, no trabalho, na tessitura de uma sociedade capitalista, patriarcal, misógina, racista, sexista e LGBTTTQIA+fóbica que, até os dias atuais, mantém preconceitos, discriminação, desigualdades, exclusão social e outros tipos de violências contra esse público. Por isso, falar sobre a temática étnico-racial ainda é um desafio para muitos espaços da sociedade brasileira, e essa situação não é diferente no contexto escolar.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais ocupa-se de discutir e buscar reflexões sobre as particularidades e possíveis articulações entre a educação e a identidade negra, indígena, não branca enquanto processo de construção política, sócio-histórica e cultural dessas populações, apontando para a necessidade de construção de políticas públicas, de ações afirmativas direcionadas para as questões étnico-raciais, para a diversidade étnico-racial. E a educação pode ser entendida, nos lembra Gomes (2002, p. 38), “como um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais, na escola, dentre outros”.

Pensar, pesquisar e atuar no campo das relações étnico-raciais é sempre um desafio. Encontramos muitas barreiras e resistências que exigem enfrentamento e combate aos preconceitos e discriminações de diferentes naturezas e que agem de modo perverso, provocando desigualdades e exclusão social e étnico-racial.

Alguns questionamentos são importantes quando se trata de relações étnico-raciais, pois não diz apenas respeito a pensar e conviver com o outro como diferente, mas pensar a relação entre o eu e o outro — o diferente. Por isso, é preciso saber o que se produz sobre relações étnico-raciais na escola, um espaço multicultural em que as diferenças se encontram. Quais as tendências de ensino e educação sobre História da África e afro-brasileiros a partir da implementação da Lei n. 10.639, de 2003? Essa Lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96 e institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica

e, assim, atende a lutas, força educativa e reivindicações emancipatórias dos movimentos negros.

Libâneo (2005) traz contribuições para entender “as exigências da pedagogia em um mundo em mudanças” e lembra que a pedagogia se ocupa de tarefas da formação humana em contextos determinados por marcos espaciais e temporais, sendo a educação a investigação de seu objeto, considerando que,

Aos que se ocupam da educação escolar, das escolas, da aprendizagem dos estudantes, é requerido que façam opções pedagógicas, ou seja, assumam um posicionamento sobre objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos. Os educadores, tanto os que se dedicam à pesquisa quanto os envolvidos diretamente na atividade docente, enfrentam uma realidade educativa imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e econômicas, relativismo moral, dissoluções de crenças e utopias. Pede-se muito da educação em todas as classes, grupos e segmentos sociais, mas há cada vez mais dissonâncias, divergências, numa variedade imensa de diagnósticos, posicionamentos e soluções. (LIBÂNEO, 2005, p. 20).

Essa visão de Libâneo sobre a função, competência e compromisso do profissional que se ocupa da educação é uma questão fundamental para se pensar na implementação de uma educação antirracista no contexto escolar e noutros espaços da sociedade brasileira, quando os(as) alunos(as) são estimulados(as) a julgar, classificar e vencer os(as) seus(suas) colegas, seus(suas) amigos(as), enfim, quando são submetidos(as) a verdades e regulamentos que são elaborados por uma educação colonizadora, racista, LGBTTTQIA+fobia, misógina e sob práticas patriarcais e autoritárias que a escola mantém ao longo dos séculos, sem precedentes. Para Libâneo (2005, p. 2, grifo do autor),

Talvez a ressonância mais problemática disso se dê **na sala de aula**, onde decisões precisam ser tomadas e ações imediatas e pontuais precisam ser efetivadas visando promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos. Pensar e atuar no campo da educação, enquanto atividade social prática de humanização das pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas o quê e como fazer. Isto envolve necessariamente uma tomada de posição pela pedagogia.

Mas não basta buscar resolver o problema da sala de aula da Educação Básica, é preciso também encontrar caminhos para mudanças e transformações de saberes e práticas no Ensino Superior. Pois, como lembra Maldonado-Torres (2016), por exemplo, quanto trata dos espaços acadêmicos situados no ocidente, observa-se que eles têm lenta e gradualmente se espalhado, mas seu estado está longe de ser claro e são, muitas vezes, situados em estruturas preexistentes que limitam seu âmbito de aplicação e especificamente aqueles que procuram

romper com as formas de racismo epistêmico. E, nesse estudo, o autor “busca identificar a epistemologia adequada para ‘estudos étnicos’”, que são por eles identificados como “forma de transdisciplinaridade decolonial” (p. 75).

À luz de diversos exemplos, como os estudos e pesquisas realizados Gomes (1996), Dauster (1996), Dayrell (1996), Munanga (2006); Silva (1996), dentre outras referências que discutem relações étnico-raciais, racismo, educação do negro, do não branco e a branquitude no Brasil, a escola como “espaço sócio-cultural” (DAYRELL, 1996), dentre outras questões que se aproximam e trazem contribuições importantes para se pensar a implementação de uma educação antirracista, anti-LGBTQTQA+fobia, antimisógina, antimachista. Utilizamos o prefixo *anti-*, que na língua portuguesa significa *oposição*, para o racismo, para a LGBTQTQA+fobia, para a misoginia, para o machismo, que caracterizam ainda as práticas e ações da sociedade e da escola brasileira, como forma de chamar a atenção e provocar o combate a rotulação, seleção e exclusão do outro, o diferente, e estimular a construção da liberdade, da fraternidade, da noção de igualdade no contexto escolar e social.

Afinal, para criar e implementar uma educação antirracista na escola, é preciso em primeiro lugar combater o autoritarismo, as hierarquizações do saber, do ser e do poder no contexto escolar, preparar os(as) professores(as) para isso, aplicar e implementar teorias, materiais e métodos sob a ótica antirracista, buscar apoio de pensamentos multiculturais, inter e transdisciplinar de educação e educação do negro e do não branco para, assim, alcançar a “superação o racismo na escola” (MUNANGA, 2005) e tornar a interação “escola e diversidade cultural, um diálogo possível” (GOMES, 1996). Do mesmo modo, deve-se valorizar as práticas e saberes dos(as) professores(as) no combate ao racismo, pois essas práticas fazem parte do cotidiano da vida dos(as) brasileiros(as), sendo socialmente aceitas e confirmadas, e com o(a) professor(a) não é diferente. Por isso, é preciso atentar-se para a formação do(a) professor(a), desde a sua atuação na educação infantil, ensino fundamental e médio, até o ensino superior.

Por toda a parte do território brasileiro, esse problema é disseminado no cotidiano das escolas e nos espaços da educação infantil. Como interroga Silva (1996, p. 169): “[c]omo fica a autoestima de uma criança que é querida porque a professora não a considera o que de fato ela é?”. A autora lembra que Paré (1991) “mostra o quanto a autoestima da criança negra é abalada pelo modelo de

criança bonita que é a loira de olhos azuis, e salienta o papel importante que podem ter os(as) professores(as) para uma autoestima positiva”.

Não é difícil imaginar o quanto a escola, a família, a igreja e outras instituições sociais se constituem como um conjunto de tempos e espaços ritualizados, autoritários, mantenedores de práticas colonialistas, hierarquizadas e patriarcais, e, a partir de pedagogias e metodologias coloniais, disseminam, pelas dimensões simbólicas, pelos silenciamentos, ou até mesmo por formas de violências, expressões, gestos e posturas acompanhadas de sentimentos racista, LGBTTQIA+fóbicos, misóginos, machistas, suas crenças, contribuem com a permanência de (pre)conceitos, formas de discriminação, desigualdade e exclusão étnico-raciais e social.

Este livro, portanto, é resultado da iniciativa da coordenação do PPGREC, que tem buscado parcerias com o corpo docente e discente do Programa e setor de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), com a intenção de criar espaços de diálogo e debates, algumas aproximações entre as temáticas das linhas de pesquisa 1 (Etnicidade, Memória e Educação) e 2 (Etnias, Gênero e Diversidade Sexual), criando conexões entre elas, trazendo uma preocupação teórica de lidar com a questão das relações étnico-raciais e suas intersecções com gênero, sexo, sexualidade, dentre outros marcadores sociais da diferença. Desse modo, beneficiamo-nos com os diálogos, debates e aproximações com o tema proposto.

Esperamos e desejamos que a publicação deste livro seja entendida como uma contribuição e retribuição ao PPGREC, pela busca incessante pela pesquisa de qualidade, com desenvolvimento de temas potentes e atuais nas linhas de atuação de seus docentes e discentes, mestrandos e mestres do Programa, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que nos presenteou com recursos para pesquisar, buscar aproximações, inquietar, provocar, buscar parcerias no âmbito do PPGREC e obter resultados de pesquisas aqui socializadas e que serão divulgadas a partir da publicação deste livro.

Considerações finais

É evidente que hoje há diversas novas e pertinentes demandas para a criação e implementação de uma educação antirracista, de políticas públicas de

prevenção e combate ao racismo, à LGBTTQIA+fobia, à misoginia, ao autoritarismo disseminados pelas nossas escolas brasileiras.

Sabemos que algumas dessas demandas vêm do campo de lutas, reivindicações e resistências dos movimentos sociais e outras do próprio campo da educação, engajados em lutas por equidade social, mas o que há de comum é a necessidade de viabilizar a efetivação de um projeto de educação mais justa, igual e equânime. A educação das relações étnico-raciais exige aprendizagens entre brancos, negros, indígenas, não-brancos, entre outras categorias criadas ao longo da história para diferenciar grupos sociais. É importante promover a construção e trocas de saberes e conhecimentos entre eles, estimular práticas de solidariedade, relação de respeito e confiança. Para isso, é preciso avançar para criar uma educação antirracista, isto é, uma educação escolar, que desde a educação infantil ao ensino superior, seja implementada no sentido de promover relações étnico-raciais positivas. A educação e o ensino antirracista devem contribuir para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos, indivíduos-sujeitos de pensamento crítico, construtores de saberes com autonomia, que buscam a condição humana a partir da crítica à modernidade e à colonialidade do pensamento, do ser, saber e poder. Esse modelo de educação e ensino foram formulados por Maldonado-Torres (2016), Munanga (2005), Santos (2006), Quijano (2009), partindo de resultados de suas pesquisas recentes realizadas sobre a colonialidade do pensamento e racismos na América Latina, e trazem como contribuições alguns elementos potentes para se pensar respostas às provocações, às novas demandas com que se deparam o ensino e a educação na contemporaneidade.

Referências

DAUSTER, Tânia. Construindo pontes – a prática etnográfica e o campo da educação. *In*: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG Editora, 1996, p. 65-72.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6-7, abr., p. 67-82, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura, [S.l.], v. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: cultura e identidade. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**.

Campinas-SP: Alínea, 2005. p. 85-91.

LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Alínea, 2005. p. 19-62.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/Secad, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista da USP**, n. 68, p. 46-57, 2006.

PARÉ, Marilene. O desenvolvimento da auto-estima da criança negra. *In*: TRIUMPHO, Vera (org.). **Rio Grande do Sul: aspectos da negritude**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1991. p. 29-37.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção para um novo senso comum, v. 4).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Prática do racismo e formação de professores. *In*: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG Editora, 1996, p. 168-178.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Prática do racismo e formação de professores. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Alínea, 2005. p. 168-178.

O ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS – ODEERE - DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA: EDUCAÇÃO, MILITÂNCIA DECOLONIAL E ANTIRRACISMO

Elizabete Gonçalves de Souza

José Valdir Jesus de Santana

1.1 Introdução

Em nossa pesquisa de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), tivemos como objetivo analisar de que modo o Órgão de Educação e Relações Étnicas (Odeere)¹ tem se constituído como espaço de decolonização do conhecimento e de que forma tem construído uma Pedagogia decolonial e antirracista.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (CHIZZOTTI, 2008; GROULX, 2014), que se utilizou das seguintes técnicas para a “produção dos dados”: observação², entrevista semiestruturada e diário de campo. Os “dados” foram categorizados e analisados em conformidade com a técnica de análise do conteúdo (BARDIN, 2016). Constituíram sujeitos de nossa pesquisa sete estudantes³ que haviam frequentado os cursos de extensão⁴ ofertados pelo Odeere, os fundadores deste órgão, Marise de Santana e Marcos Lopes de Souza, e o coordenador do Projeto Erê⁵, Manoel Jhames⁶.

O arcabouço teórico de nossa pesquisa ancorou-se na teoria decolonial, em diálogo com os estudos sobre educação para as relações étnico-raciais, e, nesse sentido, acionamos intelectuais como Grosfoguel (2016), Mignolo (2003, 2005), Dussel (2005), Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007, 2019) que nos auxiliaram na compreensão de conceitos como colonialidade, modernidade, colonialidade do saber, do poder e do ser e decolonialidade; Santos (2010a, 2010b, 2019) para as discussões sobre epistemologias do Sul e ecologias de saberes; Gomes (2017, 2019), Santana (2005, 2014, 2017, 2019), Oliveira (2012,

2018, 2021a, 2021b, 2021c) e Walsh (2007, 2009), para a discussão sobre educação para as relações étnico-raciais e pedagogias decoloniais.

O Odeere é um órgão suplementar da Uesb, criado no ano de 2005⁷, e se constitui a partir da instalação do Grupo de Pesquisa “Educação e Relações étnicas: Saberes e Práticas do Legado Africano”, também criado em 2005, sob a coordenação da profa. Dra. Marise de Santana, do Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL). Conforme consta na página oficial do Odeere, na internet, os seus objetivos são os seguintes: incentivar as pesquisas e as reflexões acerca dos processos educativos voltados para o conhecimento de matrizes culturais, especialmente as africanas, afro-brasileiras e indígenas; identificar e coletar informações acerca das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas; incentivar o desenvolvimento de pesquisas que possam ampliar os conhecimentos e subsidiar a execução de políticas educacionais para as comunidades negras, seja por parte dos docentes, assim como de discentes nos diversos níveis de ensino; ampliar o acervo documental, cartográfico e bibliográfico com títulos que tratem das Relações Étnicas; incentivar produções realizadas por docentes e discentes participantes do grupo de pesquisa e de atividades dos cursos de formação continuada; sugerir nos colegiados dos diversos cursos da instituição reformulações dos currículos, indicando disciplinas ligadas ao estudo das Relações Étnicas; investir em projetos que busquem recursos financeiros para consolidar experiências de pesquisa e extensão que contribuam na formação de docentes e de outros segmentos da sociedade; organizar espaço com peças africanas e afro-brasileiras para visitação de todos aqueles que sejam interessados pela cultura material e imaterial afro-brasileira.

O Odeere está situado no bairro Pau Ferro, no município de Jequié (BA), no prédio da antiga Escola Dom Climério. Seu espaço físico conta com quatro salas de aula, um Museu Afro-brasileiro, área de convivência, biblioteca, cozinha e espaço administrativo com secretaria e sala de coordenação.

Conforme Santana (2014), a proposta pedagógica do Odeere foi pensada a partir da palavra escrita e também da oralidade e, nesse sentido, se organiza a partir de três pressupostos: “primeiro: a educação étnica, aquela que está baseada em valores ancestrais; segundo: a educação pela oralidade, tendo a palavra com uma das suas dimensões; terceiro, a união da educação étnica com a oralidade, tendo em vista uma educação simbólica” (SANTANA, 2014, p. 62).

Pensamento que se alia ao do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2010a), quando este situa as Epistemologias do Sul como uma possibilidade de construção ecológica de saberes, que alia a ciência tradicional aos saberes locais para dar conta da diversidade de saberes e práticas humanas.

1.2 O Odeere articula e movimenta uma Pedagogia Decolonial antirracista

A produção da racionalidade científica ocidental possui intrínseca relação com os sistemas de colonização que se estruturaram sob a égide do racismo e da hierarquização de culturas e sujeitos. Baseados na crença de uma pretensa superioridade, os europeus dominaram, exploraram e estabeleceram um padrão de poder.

Para Quijano (2005, p. 117),

um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo.

Maldonado-Torres (2019) ajuda-nos a pensar a colonialidade e suas consequências ao afirmar que “a colonialidade envolve uma transformação radical do saber, do ser e do poder, levando à colonialidade do saber, do ser e do poder” (p. 42). Ademais, para esse intelectual, “a colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da experiência moderna” (2007, p. 131). As instituições modernas e, nesse caso destacamos as universidades, carregam as marcas da colonialidade que se manifestam por meio do “privilegio epistêmico”, onde os saberes do homem branco europeu são elevados à categoria de ciência, e saberes “outros”, não brancos, ocupam a condição de superstição, bruxaria, ou seja, conhecimentos diversos são apreciados tendo como régua um padrão branco europeu que, conseqüentemente, produz negação de todos os conhecimentos externos à Europa, como afirma Santos (2010a).

Grosfoguel (2016) nos ajuda a pensar sobre o papel da universidade e sua atuação para produção e manutenção de uma ciência eurocêntrica, universalista, por meio da qual foram produzidos epistemicídios com o desperdício de saberes, de experiências variadas e de sujeitos que foram

subalternizados diante de “um sistema mundo capitalista, patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista” (p. 40). Nesse sentido, as universidades estruturam-se sobre o que foi denominado de “colonialidade do saber”.

As universidades ocidentalizadas, desde o início, internalizaram as estruturas racistas/sexistas criadas pelos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI. Essas estruturas eurocêntricas de conhecimento se tornaram consensuais. Considera-se normal haver homens ocidentais de cinco países que produzem o cânone de todas as disciplinas daquela universidade. Não há um escândalo nisso, é tudo um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial. (GROSFOGUEL, 2016, p. 43).

Por outro lado, esse autor destaca a dimensão da luta do projeto decolonial que o Movimento Negro construiu ao longo da história do Brasil para romper com a hegemonia branca eurocêntrica que estrutura a sociedade, aprovando leis, como a 10.639/03, e a implantação de políticas de ações afirmativas (GROSFOGUEL, 2016), o Estatuto da Igualdade Racial, só para citarmos alguns exemplos. Da mesma forma, segundo Gomes (2017, p. 42), “[...] o Movimento Negro, enquanto forma de organização política e de pressão social, tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a Universidade”. Ademais, na perspectiva da autora,

O Movimento Negro Brasileiro e a produção engajada da intelectualidade negra, entendidos como integrantes do pensamento e das práticas decoloniais latino-americanas, explicitam nas suas análises e reflexões a crítica aos padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento. Além disso, indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e de conhecimento científico. (GOMES, 2019, p. 224).

É no sentido de combater e superar as formas de colonialidade que se impõem as epistemologias decoloniais.

[...] a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência para a construção de outros modos de viver, e poder e de saber. Decolonialidade, portanto, é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, propõe-se também como construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. (OLIVEIRA, 2018, p. 54).

Uma pedagogia decolonial, nesse sentido, precisa “expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade

européia e pensar na possibilidade de crítica teórica à geopolítica do conhecimento” (OLIVEIRA, 2021a, p. 27), de forma que:

Uma das vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade. (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019, p. 10).

As novas legislações educacionais, especialmente a Lei 10.639/03 e 11.645/08, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, possibilitaram a crítica e a reformulação de práticas pedagógicas em sentido de ruptura com a colonialidade do saber, com o racismo epistêmico, ou seja, como afirmam Oliveira e Lins (2018), mudam-se os termos da conversa epistemológica.

A perspectiva decolonial tem como premissa a pluralidade de saberes e o objetivo de romper com a visão eurocêntrica do mundo, que caracteriza a narrativa da civilização moderna ocidental em estado de hegemonia há mais de 500 anos. Pensar a produção de conhecimentos na perspectiva da decolonialidade significa romper com o modelo eurocêntrico vigente, e dessa forma “a educação só é importante quando nos faz olhar para o outro, para outra cultura com mais conhecimento” (SANTANA, 2014, p. 72). Gomes (2019) nos ajuda a refletir sobre a necessidade de as universidades dialogarem com novas teorias e novos autores de diferentes pertencimentos étnicos-raciais tendo em vista superar o racismo e, nesse sentido, afirma que “alguns dos responsáveis por essa mudança curricular tem sido os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros nas instituições de ensino superior públicas e privadas, na sua maioria vinculados à Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores Negros” (p. 239). Ademais, conforme Gomes (2019), os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros são a vanguarda Universitária, responsável por introduzir na universidade mudança do/no pensamento, da produção e reprodução do conhecimento, por meio de um “giro epistêmico” produtor de novas narrativas e epistemologias, tendo como protagonistas a intelectualidade negra.

O papel dos intelectuais negros tem sido, nesse contexto, indagar a produção do conhecimento acadêmico e o lugar ocupado pelo ‘outro’, pelo diferente e pelas diferenças. Ao realizar essa indagação eles se colocam como sujeitos coletivos e políticos que questionam a relação entre a universidade, a ciência, a produção, o reconhecimento e a distribuição desigual do conhecimento na sociedade. Uma

desigualdade que extrapola as fronteiras regionais e que possui aspectos étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e de idade. Trazem também a reflexão de que uma sociedade e uma universidade que se pretendem democráticas são reconhecidas não somente pela sua contribuição teórica para o campo da produção do conhecimento e para o avanço tecnológico que conseguem provocar na sociedade. Esse reconhecimento passa, necessariamente, pela sua capacidade de se colocar diante dos problemas e demandas sociais do seu tempo e gerar conhecimento e ações que impulsionem a sociedade e a própria ciência a se democratizarem cada vez mais e se redefinirem por dentro e por fora (GOMES, 2010, p. 495).

O Odeere propõe um movimento de “desordem” quando articula uma educação para a diversidade/diferença, especialmente dos legados afro-brasileiro e indígenas, historicamente excluídos dos espaços de produção de conhecimento, saberes que têm sido centrais para a produção de outras epistemologias que tencionam a ciência e a performance da universidade brasileira. O trabalho que o Odeere vem realizando no campo da decolonização do conhecimento, articulando os diversos saberes, experiências e sujeitos, resulta em novos aprendizados para o conjunto da sociedade, para a produção de novas “subjetividades inconformistas e rebeldes” (SANTOS, 1996). Maldonado-Torres (2019) situa o campo do conhecimento como aquele capaz de produzir sujeitos emancipados e, por isso, a decolonialidade envolve um giro epistêmico decolonial, por meio do qual o condenado emerge como questionador, pensador, teórico e escritor/comunicador.

A Semana da Pertença é enriquecedora, tem muito contato com muita apresentação, com muita aula, com muitos professores de fora e a viagem de campo, que é excelente, muita descoberta, realmente a cultura, os estudos do nosso povo ali apresentado. (Euá, entrevista realizada em 9 de março de 2020).

O caruru mesmo, a Semana da Pertença é muito bacana, é muito, muito especial tudo que a gente viveu na teoria a gente fez na prática. (Tupinambá, entrevista realizada 11 de março de 2020).

No Odeere, o impacto mesmo é na Semana da Pertença onde você se reconhece e na viagem também, quando a gente viu aquela bancada de negros africanos, assim você se reconheceu. (Erê, entrevista realizada em 6 de março de 2020).

A Semana da Pertença lida com o conhecimento e você vê o conhecimento que você tá criando, que tá participando com várias pessoas, discutindo isso; são autores do Brasil e de fora do Brasil dentro do Odeere, então é algo que integra e você começa a perceber que os tidos diferentes, eles também estão produzindo conhecimento, eles, também tem espaço, isso pra mim é muito marcante. (Quilombola, entrevista realizada em 7 de março de 2020).

As falas citadas correspondem com as críticas que Gomes (2017) tece sobre o conhecimento eurocêntrico discutindo o papel da luta e dos movimentos sociais na formulação de uma epistemologia que contemple saberes e atores

sociais silenciados ao longo da história; o Movimento Negro brasileiro nesse sentido “trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, critica a democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais” (p. 17), discussões que o Odeere inseriu na Uesb numa atitude de vanguarda nessa instituição e de alinhamento com o Movimento Negro brasileiro e suas demandas. Compreende-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas no Odeere se encontram alinhadas com o que afirmam Santana (2014) e Gomes (2017) no que se refere à luta antirracista como ferramenta pedagógica, como possibilidade de forjar novas pedagogias para reeducar os sentidos do povo brasileiro e a necessidade de resistência ao modelo de educação colonizada. As falas dos cursistas evidenciam que as práticas do Odeere convergem no sentido de proposição de emancipação dos seus estudantes da “colonialidade do saber” (MALDONADO-TORRES, 2019).

As comunidades indígenas, os terreiros, tanto quanto a academia são espaços detentores de saberes que estruturam a existência de seus participantes. Nesse sentido, uma pedagogia decolonial propõe diálogo entre os mais diversos tipos de conhecimento e deve contemplar os saberes locais, as particularidades, as contextualidades e singularidades que cada relação de conhecimento produz. Nesse sentido, uma pedagogia ou “opção decolonial se constrói em diálogo com as diversas realidades educacionais e de movimentos sociais e políticos, que se constituem como um pensar/ser/fazer/sentir de forma distinta à práxis e a retórica da modernidade” (OLIVEIRA, 2021a, p. 30).

[...] Pedagogia decolonial é um ato político intercultural, antirracista, antissexista, antihomofóbico e contra todas as formas de exploração e opressão constituídas pela Modernidade/Colonialidade. Pedagogia decolonial é produção de conhecimento no ato de transformar a realidade colonial, por parte dos agentes educativos junto/com os movimentos sociais. Pedagogia decolonial é aprender a desaprender para reaprender a partir da diferença colonial, enfim, é aprender a desaprender para reaprender novas posturas, novas ações de luta, novas ideias para um Bem Viver. É um campo aberto, complexo e que não pode ser entendido como operações didáticas tradicionais, mas que estão em constante construção por parte de sujeitos coletivos. (OLIVEIRA, 2021a, p. 32).

Analisando os processos de construção de conhecimentos proposto pelo ODEERE, elencamos alguns movimentos/indícios/saberes/elementos que são mobilizados por esse órgão na perspectiva de construção de uma pedagogia decolonial antirracista.

Primeiro movimento: o giro epistemológico e a intencionalidade de transformação das relações atravessados por marcadores como raça, gênero e sexualidade, que se tornaram elementos estruturantes do colonialismo, passam por um *giro perspectivo*, nas abordagens do Odeere, especialmente nos cursos de extensão oferecidos por este órgão. *Segundo movimento:* a centralidade da Educação para as relações étnicas e diversidade. Os estudos étnicos desenvolvidos no Odeere, em sua gênese, têm como objetivo promover as reflexões e rupturas com o paradigma da colonialidade do saber, do poder, do ser, da natureza, do gênero (LUGONES, 2021; MALDONADO-TORRES, 2007, 2019; MIGNOLO, 2005; SEGATO, 2021; WALSH, 2007, 2009), traduzindo-se em formas de “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2010). O trabalho com educação para as relações étnicas parte de uma análise crítica da problematização: Quais grupos étnicos estão representados no livro didático? Como estão representados? Quais grupos étnicos atualmente ocupam o espaço escolar? Quais saberes carregam? Quais os saberes valorizados, validados pela ciência? Tais questionamentos levam a uma desconstrução, a um repensar e a uma ruptura com a perspectiva de conhecimento eurocêntrico. *Terceiro Movimento:* diálogo de saberes. As comunidades indígenas, os coletivos LGBTQIA+, os terreiros, os coletivos negros são detentores de saberes que estruturam a existência desses coletivos e produzem outras perspectivas e visões de mundo. A hegemonia do conhecimento científico universal, eurocêntrico como único válido promoveu em contrapartida o apagamento de outros saberes. Um currículo decolonial deve propor o diálogo entre os mais diversos tipos de conhecimento, deve contemplar os saberes locais, as particularidades, as contextualidades e singularidades que cada relação de conhecimento apresenta.

Ao relatar a proposta pedagógica do Odeere, a Profa. Dra. Marise de Santana discorre sobre a educação simbólica e a importância dos símbolos, rituais e da oralidade para uma educação das relações étnicas.

O primeiro pressuposto é da educação étnica baseada em valores ancestrais africanos, portanto situado na relação presente/passado; o segundo pressuposto, o da educação pela oralidade, toma como uma de suas dimensões a palavra; o terceiro pressuposto ancora-se na ligação entre os dois primeiros, por fornecerem os subsídios para pensar em uma educação cuja palavra enuncia imagens e rituais didáticos referenciados por uma educação simbólica em que se une teoria e prática, racional e sensível, visando uma proposta de conhecimento afro- brasileiro (SANTANA, 2014, p. 42).

A educação étnica, ao tomar a palavra como uma de suas dimensões e a oralidade como central para a construção do conhecimento, o ODEERE subverte a lógica eurocêntrica e defende a “alternativa decolonial” — epistêmica, teórica e política —, para analisar e intervir no mundo, que se encontra marcado pela permanência da colonialidade nos diferentes segmentos da vida individual e coletiva.

1.3 O ODEERE e o giro ativista: por uma refundação epistêmica e étnica da UESB

As entrevistas realizadas com os fundadores do ODEERE, Profa. Dra. Marise de Santana e Prof. Dr. Marcos Lopes, trouxeram contribuições importantíssimas à nossa pesquisa, pois tivemos a oportunidade de ouvir aqueles que primeiro projetaram e sonharam com a criação de um espaço na universidade onde fosse possível discutir as relações étnico-raciais, repensar o cânone ocidental, bem como absorver demandas sociais de afro-brasileiros e indígenas, de produzir outras sociabilidades, mobilizar outras epistemologias e interpelar o racismo epistêmico e religioso nesse espaço acadêmico que, como bem sabemos, é marcado pela “colonialidade do saber” (MALDONADO-TORRES, 2007, 2019).

As entrevistas com os referidos fundadores do Odeere ocorreram em agosto de 2020, já em um contexto de pandemia da covid-19, fato que nos levou a buscar alternativas para realizá-las. Nessa expectativa passamos a realizar entrevistas por meios digitais, de forma online, utilizando a ferramenta Google Meet, visto que, seguindo orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), as universidades suspenderam todas as atividades acadêmicas presenciais. Ao narrar sua história, a professora Marise de Santana afirma que a luta já se apresenta em sua vida desde a infância, quando sofreu as primeiras discriminações no sistema escolar, quando rememora o lugar da criança negra nos desfiles de Sete de Setembro realizados na escola de educação básica onde estudou.

Minha luta, ela começa quando eu era ainda criança, aí eu digo é uma luta que tava lá no momento em que eu me rebelava contra aquela instituição escolar que me colocava pra eu desfilhar ano a ano em um pelotão de escravos; todas as pessoas negras com uma corrente, uma amarrada na outra, então isso é muito vivo na minha memória e eu me insurgia contra isso, eu me revoltava com essa questão e eu não via hora de eu não mais poder desfilhar, eu não queria desfilhar, eu era obrigada a desfilhar no desfile cívico da Escola, então aquilo sempre me

colocou como uma questão muito, muito repugnante. Então a luta começa aqui, né? (Marise de Santana, entrevista realizada em 22 de agosto de 2020).

Esta fala da professora Marise nos ajuda a pensar a sua constituição como intelectual, que busca, na sua história, os elementos para reflexão e práticas que vão instrumentalizar a luta e busca por transformação. As relações étnicas, a história e cultura afro-brasileira e o legado africano perpassam toda a sua formação, do mestrado ao pós-doutorado. Conhecendo as práticas pedagógicas realizadas nas escolas brasileiras, compreende que essa é uma dinâmica constante, que permeou a vida de muitos estudantes, mas a insurgência contra essa questão coloca Marise na luta; assim, *lutar* e *militar* são verbos conjugados desde muito cedo e atravessam a vida da professora militante e fundadora do Odeere.

Maldonado-Torres (2019) afirma que, no contexto da descolonização do poder, do saber e do ser, a militância é considerada como uma etapa importante; ideia também defendida por Marise de Santana (2019) que, quando questionada sobre sua ação junto aos movimentos sociais, afirma que “quem não é militante não serve, não é um bom pesquisador, não é um bom professor, não é um bom extensionista”. O ativismo tem como chave a recusa de padrões institucionalizados da colonialidade, significa “[...] uma suspensão da lógica de reconhecimento e uma renúncia das instituições e práticas que mantem a modernidade/colonialidade” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 49). O ativismo decolonial requer uma postura crítica diante das estruturas que se quer transformar. O ativismo, conforme Maldonado-Torres (2019, p. 49), “[...] não é, portanto, algo que existe fora do pensamento ou da criação. O ativismo ocorre através deles, assim como na discussão de estratégias para mudar instituições específicas na sociedade”.

A gente vê uma cidade (Jequié) eminentemente negra, mas todos os personagens na cidade eram referenciados como personagens brancos, isso era uma coisa que me deixava muito revoltada com isso; eu entrei na universidade e na universidade eu fui ser professora de didática e sempre pensei que nós poderíamos trabalhar com uma didática que repensasse o trabalho do docente, a formação do docente, então criei naquela época, com a ajuda da professora Graça Bispo, o projeto de extensão. Eu coordenei esse projeto de extensão que era o projeto Repensando a Didática — uma didática em novas perspectivas — era o nome do curso Didática em novas perspectivas. (Marise de Santana, entrevista realizada em 22 de agosto de 2020).

A gente sabia que Jequié não tinha um Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (Neab), então foi nesse contexto que vem surgindo e foi assim, foi envolvendo várias pessoas que tinham algum

tipo de trabalho ou que queria desenvolver trabalhos sobre as relações étnicas. (Marcos Lopes, entrevista realizada em 10 de agosto de 2020).

Em relação às dificuldades encontradas no início da criação do ODEERE, Marise de Santana e Marcos Lopes afirmam:

A universidade tem plano que é universitário, o nome já diz, università, e o próprio Boaventura nos aponta a necessidade da Universidade precisar ser pluversitária, então essa universidade pluversitária, ela pensa nessa diversidade dos grupos étnicos que estão presentes, não é verdade? Pois é, então foi a partir daí que a gente iniciou um trabalho, um trabalho muito difícil no Odeere. A turma do meu departamento não aceitava que dentro da universidade a gente pudesse ter o trabalho que a gente vinha tendo, naquela salinha nossa dentro da sede da Uesb, lá naquela época fazia parte Gil, fazia parte Negão José Luiz, Ivanildes Moura, professora Ana Angélica, professor Marcos Lopes. Nós fizemos o primeiro seminário em março, que foi o seminário de discriminação étnica, então a partir daí nós fomos criando corpo e tivemos apoio de muitos grupos da cidade, o mocambo Odara, grupo de capoeira, grupo de hip hop e aí a gente foi crescendo e a universidade não conseguia entender o que era isso. (Marise de Santana, entrevista realizada em 22 de agosto de 2020).

- Havia muito preconceito em Jequié. Eu lembro, não sei como é hoje, mas eu lembro. Quando eu cheguei aqui havia muito preconceito em relação ao Pau Ferro. Tanto é que o pessoal não queria estudar no Odeere, era uma confusão que você não imagina e aí Marise bateu o pé, não, tem que ter aula aqui no Odeere, como é que vocês vão ter formação em Antropologia e não quer ter contato com a comunidade? Então foi uma discussão forte na época, mas depois as professoras foram se acostumando e tal, mas esse olhar mesmo, eu acho que construir um olhar que seja antropológico é muito difícil. A gente ainda tem um olhar muito eurocêntrico, muito do colonizador, a gente quer olhar as coisas nessa perspectiva eurocêntrica, a gente tem dificuldade de entender o espaço sem essa perspectiva, aí a gente vai construindo preconceito, estigmas em relação ao espaço, enfim, tudo isso foi uma situação no início, bastante complicado, mas que foi ao mesmo tempo desafiador. (Marcos Lopes, entrevista realizada em 10 de agosto de 2020).

Segundo Lemos (2019, p. 208), a modernidade nasceu colonizando o espaço e o tempo, perspectiva também defendida por Mignolo (2010). A racialização do espaço tem sido um dos efeitos perversos da colonialidade do poder e do pensamento abissal. Vê-se como esse processo atravessa a constituição do Odeere, quando ele é “transferido”, pela administração da UESB, para um bairro considerado perigoso, o Pau Ferro, bairro de preto, que representa “o outro lado da linha” do pensamento abissal, como afirma Santos (2010a). Este outro lado da linha “desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente” (SANTOS, 2010a, p. 32). Nesse sentido, “[...] Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o outro” (2010a, p. 32). O Odeere, contudo, nasce nas franjas do “pensamento liminar/pensamento de fronteira”

(MIGNOLO, 2003, 2007), posto que, na perspectiva da subalternidade, o “pensamento de fronteira é uma máquina para a descolonização colonial e, portanto, para a descolonização política e econômica” (MIGNOLO, 2003, p. 76), produtor de novos lugares de enunciação, de novas epistemes, de valorização das diversidades e dos múltiplos locais geo-históricos. Não é à toa que o órgão se constitui com e a partir de relações com o movimento negro, o hip hop, grupos de capoeira e com membros das Comunidades Eclesiais de Base de Jequié.

O pensamento liminar sugere a redistribuição da geopolítica do conhecimento, superando formas de saber que humilham e dominam outras tradições epistemológicas. Por isso mesmo, ele é simultaneamente marginal, fragmentário e aberto, pois é construído nas chamadas periferias do mundo. (LEMOS, 2019, p. 187).

É no sentido de produzir uma outra “geopolítica do conhecimento” (MIGNOLO, 2003, 2010) que o Odeere, por meio da pesquisa, ensino e extensão, desenvolverá suas ações, com destaque para a extensão.

O Odeere sempre se colocou como órgão de trabalho de ensino, pesquisa e extensão; ele sempre se colocou nesse tripé que a Universidade requer. É o que eu chamo, eu tenho alguma coisa escrita, onde digo que é a santíssima trindade. Esse tripé é muito importante e o Odeere sempre se constituiu a partir desse tripé, então assim, no primeiro momento, tínhamos apenas a extensão, nosso trabalho forte, e até hoje é muito forte a extensão; aí no primeiro ano iniciamos apenas com esse curso, que era o curso de Didática e novas perspectivas, depois ele vai se transformar no curso de história e cultura afro-brasileira, depois no curso de Didática para as Relações Étnicas, depois o curso de Gênero, coordenado pelo professor Marcos Lopes, aí somente a partir de 2008. (Marise de Santana, entrevista realizada em 22 de agosto de 2020).

Os cursos de extensão iniciam primeiro sendo pensado para professores, para formação de professores, para formação continuada de professores. O objetivo maior dos cursos de extensão, no seu início, foi exatamente a formação continuada de professores; depois ele ganha corpo e começa a ser pensado como uma formação continuada não apenas para professor, mas todos os profissionais, todo e qualquer profissional, então a intenção é que a gente comece a debater dentro desses cursos temas que eles foram colonizados, então os temas colonizados, esses temas que atrofiavam a mentalidade, são temas que, na verdade, trabalham no sentido de reforçar uma ordem estabelecida pela colonização, então esses cursos vêm justamente no sentido de se pensar esse processo de descolonização que precisamos vivenciar, que os novos tempos não permitem que seja mais ignorados, silenciados, negados, temas que são da vivência humana. (Marise de Santana, entrevista realizada em 22 de agosto de 2020).

Eu me lembro que quando a gente pensou no espaço do Odeere, no Pau Ferro, foi porque a gente entendia que a universidade era ainda um espaço muito distante da comunidade e que era difícil fazer nosso trabalho dentro do campus, mas que em geral as pessoas têm um pouco mais de receio, acha aquela coisa acadêmica, então ter o espaço do Odeere no Pau Ferro, em uma antiga escola, era também estreitar relações com a comunidade, ainda mais o Pau Ferro,

por se tratar de comunidade de população da periferia, população negra. (Marcos Lopes, entrevista realizada em 10 de agosto de 2020).

Observa-se que os cursos, as temáticas, bem como a abordagem pedagógica constituem um arcabouço teórico/prático forjado na luta a partir das demandas sociais e de valorização de saberes variados; uma episteme que provoca e produz interpretações “outras” e que evidencia os limites da narrativa eurocêntrica, da ideologia colonial e das formas de colonialidade.

A gente não queria ficar na Uesb, queria um espaço que articulasse com a comunidade porque mesmo que houvesse o espaço na Uesb, porque tinha o espaço na Uesb, mas a comunidade não sente a Uesb como sendo espaço deles em virtude da construção do espaço da universidade, da questão das relações, que é um espaço de ensino superior, que você precisa ter uma certa escolaridade para entrar lá, essas coisas, e o Odeere, a gente aceitou a escola porque a gente queria justamente fortalecer a relação com a comunidade e, mais, a gente queria enegrecer Jequié, porque Jequié ainda é representada como uma cidade italiana, de descendente de italianos; a gente escuta muito falar isso e a gente queria enegrecer de fato Jequié, mostrar de fato que Jequié tem um população negra, afrodescendente, indígena. Mesmo com o silenciamento a população tá aí, a gente tem um Pau Ferro, a gente tem um Barro Preto; hoje, os bairros da periferia, a Cachoeirinha, que é um bairro que tem a população predominantemente negra, outros bairros, a Vovó Camila, que é um bairro de população negra, então todos esses espaços a gente queria reiterar isso, que Jequié pudesse se entender como uma cidade negra, não como uma cidade que só tem descendência europeia acho que foi uma ideia muito forte nossa no período. (Marcos Lopes, entrevista realizada em 10 de agosto de 2020).

Havia, por parte da universidade, uma percepção sobre as demandas sociais expressas, inclusive, no campo da legislação sobre ações afirmativas, educação para as relações étnico-raciais, a partir da Lei 10639/03. Contudo, a mentalidade conservadora e racista presente na universidade produziu atraso na implantação dessas políticas, como se observa na fala da professora Marise de Santana:

Então observe que para o Odeere ter se tornado órgão suplementar da universidade não é uma coisa que aconteceu num estalo, de um dia para o outro, mas é uma coisa de uma caminhada, não é desde antes, desde o momento em que nós tivemos o curso de extensão em educação, em Didática, repensado a Didática, didática em novas perspectivas. Então, naquele momento, a gente, claro, não tinha o Odeere como órgão oficial, o Odeere como órgão é criado a partir do ano 2005, então observe de 2005 a 2018, quando ele se tornou órgão suplementar, foi uma caminhada imensa. A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a Uesb, de alguma forma, ela é uma das últimas no estado da Bahia a ter criado este órgão, mas existem outras que ainda nem criaram; ela é uma das últimas porque a UFBA sempre teve o Ceao; a Uneb tem um órgão que fica no Pelourinho, então observe que as Universidades já estavam organizadas desta forma. A nossa Universidade reconhecer o trabalho que nós estávamos fazendo no Odeere como um trabalho importante para a Universidade, assume que ela tem um debate antirracista, é um debate pluriversitário, é um debate onde ela reconhece que nós não podemos atrelar os saberes à ciência universalista, então observe quantos elementos essa Universidade

trás na hora que ela reconhece um órgão como o nosso como de fundamental importância e ela também reconhece a lei 10639/03 que alterou a lei de diretrizes e bases que é reconhecer dentro das universidades os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, então é por isso que eu digo que ela fez esse reconhecimento muito, muito depois. Ela poderia ter feito esse reconhecimento antes, mas tudo tem seu tempo. (Marise de Santana, entrevista realizada em 22 de agosto de 2020).

Gomes (2017), ao fazer a crítica à matriz eurocêntrica de conhecimento, situa o papel da luta e dos movimentos sociais na formulação de uma epistemologia que contemple saberes e atores sociais silenciados ao longo da história; o Movimento Negro brasileiro, nesse sentido, “trouxo as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais” (GOMES, 2017, p. 17). Contudo, segundo a autora,

Não basta apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça, ou seja, a descolonização para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder. (GOMES, 2019, p. 225-226).

Produzir uma teoria decolonial a partir do Brasil tem se revelado como uma possibilidade de pensar e repensar a história e as narrativas hegemônicas acerca desse país, como nos chama a atenção Oliveira (2012, 2018, 2021a, 2021b, 2021c), o que implica em construir narrativas outras, repensar e refundar instituições, dialogar com outros saberes e desenvolver práticas inclusivas, emancipatórias e libertadoras. “O giro estético decolonial é um distanciamento da colonialidade da visão e do sentido. É um espaço-chave da decolonialidade do ser, incluindo a decolonialidade do tempo, espaço e subjetividade” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 48).

Eu acho que nós avançamos, o Odeere avançou porque o Odeere está buscando exatamente pensar essas questões. Dentro do Odeere nos propomos a pensar um mundo melhor, porque isso é pensar em um mundo melhor, isso é pensar em um mundo com menos discriminação, discriminações que geram brigas, confusões, geram mortes, sofrimento, dor; situações delicadas, o mundo não precisa mais disso, o mundo tem espaço para todos nós, o mundo tem espaço para quem é branco, quem é preto, quem é homossexual, quem é heterossexual. O mundo tem espaço pra todos, então esse é o nosso objetivo dentro do Odeere. (Marise de Santana, entrevista realizada em 22 de agosto de 2020).

Os avanços científicos produzidos pelo Odeere, nos mais de 15 anos de existência, a sua intervenção nas mentalidades de educadores e educandos a

partir do ensino, pesquisa e extensão, têm produzido movimentos importantes na universidade e fora dela, que se abrem à interculturalidade crítica, à pedagogia decolonial (WALSH, 2009), à ecologia dos saberes e ao pensamento pós-abissal (SANTOS, 2010a, 2010b); ao fazer isso, interpela a geopolítica do conhecimento, o racismo epistêmico, como temos afirmado.

1.4 Considerações finais

O Odeere se fez/faz na luta, no giro (e porque não na Gira) epistêmico/decolonial e, nesse sentido, uma perspectiva de educação decolonial requer “pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas brancas e eurocentradas” (OLIVEIRA, 2018, p. 102). Ademais, “a opção decolonial em educação, além da perspectiva militante, também produz conhecimento pedagógico, tendo como fundamento procedimental a intervenção junto e com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional” (OLIVEIRA, 2021a, p. 32).

A ideia de inclusão de outros saberes e outros sujeitos na produção do conhecimento, como tem feito o Odeere, parte do envolvimento crítico em relação às epistemologias dominantes face à ciência moderna e à sua monocultura do saber. Como afirma Santos (2010b, 2019), a resistência política implica a resistência epistemológica; a busca por justiça social global está intrinsecamente ligada à justiça cognitiva global exigindo pois, um pensamento pós-abissal que concebe a diversidade como algo inesgotável, o que requer uma postura militante, uma pedagogia decolonial e militante, “no sentido de projetar uma intervenção permanente sobre a realidade a ser transformada sempre em diálogo e troca intercultural com os sujeitos subalternizados pela modernidade-colonialidade” (OLIVEIRA, 2021a, p. 30). Esse tem sido o empreendimento do Odeere.

A partir de nossa pesquisa, podemos afirmar que: a institucionalização do Odeere permitiu à Uesb um movimento contra-hegemônico, no sentido da promoção de outros saberes e práticas que visam possibilitar a relação com o “outro”; as políticas e intervenções realizadas pelo Odeere, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, operam no sentido de produzir conhecimentos e pedagogias decoloniais e antirracistas que atuam no combate ao racismo, sexismo, misoginia, homofobia, LGTTQIA+, transfobia; os

elementos simbólicos que estruturam as práticas pedagógicas desenvolvidas no Odeere, voltadas ao fortalecimento dos valores civilizatórios afro-brasileiros e indígenas, contribuem com os processos de descolonização do conhecimento acadêmico; o Odeere tem se constituído como espaço de valorização de diferentes legados, especialmente de coletivos que historicamente foram excluídos dos espaços de produção de conhecimento, a exemplo da população negra, indígena, quilombola, cigana etc.; o Odeere reafirma a importância e a centralidade dos Núcleos de Estudos afro-brasileiros e indígenas como espaços potentes de produção de novos conhecimentos e de valorização das epistemologias do Sul; o Odeere tem sido um espaço potente voltado à formação de professores e professoras que atuam na educação básica e no ensino superior, na perspectiva de uma educação antirracista.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. Introdução: decolonialidade e pensamento afro-diaspórico. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. (org.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 9-26.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 24-32.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 419-442.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 223-246.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzW4F3dpF6yZVVGgt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 maio 2020.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuições da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionei-H; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LEMOS, Marcelo Rodrigues. **Modernidade & colonialidade**: uma crítica ao discurso científico hegemônico. Curitiba: Appris, 2019.

LUGONES, María. Colonialidad y género: hacia um feminismo decolonial. In: MIGNOLO, Walter D. (org.). **Género y descolonialidad**. 3 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, AR: Del Signo, 2021, p. 72-101.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MADONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 27-54.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidade epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, CO: Universidad Javeriana-Instituto Pensar: Universidade Central- IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 33-49 (Perspectivas latino-americanas).

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura: un manifiesto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidade epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Colômbia: Universidad Javeriana-Instituto Pensar: Universidade Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires, AR: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de história. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é pedagogia decolonial?. In: LIMA, Adriane Raquel Santana de; DIAS, Alder de Sousa; AZEVEDO, Ana D'Arc Martins de; NERY, Cristiane do Socorro dos Santos; MOTA NETO, João Colares; GOMES, Raimunda Kelly Silva; NERY, Vitor Sousa Cunha; ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de (Orgs.). **Pedagogias decoloniais na Amazônia**: fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021a, p. 23-34.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que são colonialidade e opção decolonial?. In: COSTA, Ricardo Cesar Rocha da; CRUZ, Eliane Almeida de Souza e (Orgs.). **Decolonialidade, educação e antirracismo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2021b, p. 61-104.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogias decoloniais no Brasil**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2021c.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira. **Rememorar, desobedecer e lutar**: educação contra o racismo. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires, AR: Clacso, 2005. (Perspectivas latino-americanas).

SANTANA, Marise de. Etnicidades ou lutas religiosas: “crentes”, católicos e “macumbeiros” no Recôncavo Baiano. In: SANTANA, Marise de; FERREIRA, Edson Dias; NASCIMENTO, Washington Santos (org.).

Etnicidades e trânsitos: estudos sobre Bahia e Luanda. Jequié: Ed. Uesb; Rio de Janeiro: Ed. Uerj; Ed. UFRJ, 2017, p. 49-113.

SANTANA, Marise de. **O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho do docente:** desafricanizando para cristianizar. 2005. 236 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SANTANA, Marise de. ODÊ ERÊ: Espaço de construção do conhecimento Afro-brasileiro. *In:* SANTANA, Marise de; SILVA NETO, Antonio Argolo; FERREIRA, Edson Dias; NASCIMENTO, Washington Santos (Orgs.) **ODEERE:** formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2014, p. 61-74.

SANTANA, Marise de. Relações Étnicas: desafios para o Ensino, Pesquisa e Extensão no campo interdisciplinar. **ODEERE:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, [S.l.], v. 4, n. 8, p. 35-49, jul-dez. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010a, p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. *In:* SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (org.). **Reestruturação curricular:** novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SOUZA, Elizabete Gonçalves de. **Educação, militância decolonial e antirracismo:** um estudo sobre o Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE/UESB. 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista 2021.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial”. *In:* CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, CO: Ed. Universidad Javeriana-Instituto Pensar: Ed. Universidade Central- IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 47-62.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e viver. *In:* CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar:** uma educação “outra”. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 64-75.

¹O nome *Odeere* é fruto da junção de *Odé*, o grande caçador, e *Erê*, termo atribuído à criança. “Para que se possa entender, basta pensar que as palavras *Odé* e *Erê* estabelecem um movimento de ordem e desordem, já que, em si, elas trazem saberes/práticas não aceitos socialmente, ou porque não se sabe lidar com as imagens e rituais didáticos que estas palavras enunciam ou, ainda, porque se encontram na vanguarda, na periferia, no silêncio, no oculto” (SANTANA, 2014, p. 61-62).

²As observações foram realizadas no acompanhamento das atividades do calendário do Odeere, durante eventos que acontecem anualmente, nesse caso, as observações ocorreram no ano de 2019, no mês de setembro, na semana em que é realizado o Caruru do Odeere; na XV Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira, evento realizado entre os dias 16 e 20 de novembro; e na aula de campo, realizada em dezembro, que compõe uma das ações/estratégias dos módulos dos cursos de extensão Educação e Cultura Afro-Brasileira; Relações Interétnicas: identidade e saberes indígenas; Metodologia da Pesquisa em Relações Étnicas; Gênero, raça e identidade sexual e Educação: saberes quilombolas e de saúde das populações afro-brasileira.

³As entrevistas com os estudantes dos cursos de extensão ocorreram entre os meses de fevereiro e março de 2020, sendo que a maioria foi realizada na sede do Odeere, localizada no bairro Pau Ferro, em Jequié (BA), por tratar de um local já conhecido por todos os participantes da pesquisa. Apenas uma participante concedeu a entrevista em sua residência, e um outro participante se deslocou até a residência da pesquisadora para conceder a entrevista.

⁴A proposta pedagógica dos cursos de extensão tem como objetivo central desenvolver uma releitura sobre a história africana e de afro-brasileiros, além de promover pesquisas sobre Relações Étnicas com temáticas sobre Etnicidade, Educação, Memória, Gênero e Diversidade Sexual, investigar sobre a cultura de diferentes grupos étnicos que convivem em território brasileiro.

⁵O Projeto Erê tem como público prioritário as crianças que residem no bairro Pau Ferro, na cidade de Jequié, onde está localizado o Odeere. No projeto são desenvolvidas ações educativas que têm como referência a cultura africana e afro-brasileira.

⁶As entrevistas com Marise de Santana, Marcos Lopes da Silva e Manoel Jhames foram realizadas em agosto de 2020, via *google meet*, em decorrência do contexto da pandemia causada pelo Covid 19.

⁷Em 2018, o Odeere foi elevado à condição de órgão suplementar da Uesb.

NARRATIVAS ANCESTRAIS DE UMA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICAS E FEMININOS

*Viviane Sales Oliveira
Marise de Santana*

2.1 Introdução

É no solo brasileiro que frutificará o Candomblé, a terra-mãe como metáfora para os africanos e seus descendentes. Se o Candomblé representa a terra-mãe que, por sua vez, possui os seus significados ligados ao feminino, essa expressão religiosa, ao representá-la, ganha todas as suas significações. É nesse sentido que a grande sacerdotisa do candomblé é chamada de mãe-de-santo. (BERNARDO, 2005, p. 18).

Narramos aqui a nossa experiência na construção de uma pesquisa que resultou na dissertação de conclusão do curso de Mestrado Acadêmico em Relações Étnicas e Contemporaneidade, com área de concentração em Relações étnicas, gênero e sociedade, promovido pelo Órgão de Educação das Relações Étnicas (Odeere), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

Tratou-se de uma pesquisa etnográfica, cujo intento foi o de explorar novos contextos de análises das relações étnicas. Sendo assim, a pesquisa trilhou caminhos no âmbito da ancestralidade negro-africana, com foco no culto a Ìyà Mi, o que nos direcionou a identificar os campos de interações étnicas, evidenciados por meio de mitos, ritos, cantos, rezas, que retratam um saber ancestral feminino e seus mecanismos rituais, tais quais são expressos e elaborados simbolicamente “[...] nas comunidades, grupos ou associações que se qualificam a si mesmos de *Nàgó* e que a etnologia moderna chama de *Yorubá*” (BENISTE, 1997, p. 13).

Vivemos numa sociedade que nos apresenta uma diversidade étnica, sendo assim, existe uma amplitude no que tange aos relacionamentos sejam eles intragrupais, pessoais e institucionais, propiciando aproximações e contatos entre as pessoas de agrupamentos étnicos diversos, contatos nem sempre harmoniosos ou respeitosos. Essas relações podem operar como relações

étnicas, noção essa explicada por Oliveira (1973, p. 3) quando ele diz “que o contacto entre duas ou mais etnias assume um caráter sistêmico” ou ainda “um corpus sócio-cultural permanentemente em ebulição”. Essa relação étnica é marcada pela identificação dos grupos étnicos que se diferenciam entre si por meio de distintas categorias étnicas estabelecendo quem são os “nós” e quem são “os outros” que se valida na interação social definindo suas fronteiras étnicas e afirmando suas identidades étnicas que passam a existir em um campo de sistemas opostos determinando os “nós” e “os outros” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011). Desperta, dessa maneira, a etnicidade que vai fazer com que essas diferenças étnicas se evidenciem, observando: a etnicidade operada como classificação e categorização a partir de símbolos culturais que orientam as pessoas em suas interações dentro de um sistema de relações interétnicas; a etnicidade situacional que permite às pessoas determinarem a situação e o comportamento adotado nas suas relações com os outros, quando os símbolos e as marcas étnicas são manipulados de acordo ao contexto, (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011). Com isso, a etnicidade organiza as relações sociais.

Em vista disso, a pesquisa colocou em investigação a ancestralidade enquanto categoria analítica das relações étnicas. Uma categoria que se desdobra na discussão de um saber fazer feminino, de uma construção epistemológica ancestral feminina, por meio dos ritos e mitos dedicados a *Ìyà Mi*. Isso porque compreendemos que a ancestralidade “se alimenta da experiência de africanos e afrodescendentes para compreender essa experiência múltipla sob um conceito que lhe dá unidade compreensiva, sem reduzir a multiplicidade da experiência a uma verdade, mas, pelo contrário, abre para uma polivalência dos sentidos” (OLIVEIRA, 1973, p. 4).

Com isso, a ancestralidade é a fonte epistemológica de construção e interpretação de mundos, signos, símbolos apresentados em mitos narrados pelas mais velhas e mais velhos, sabedoria da tradição oral e mítica, fortalecida pela ligação dos seres humanos com as palavras enunciadoras de “um poder de ação porque estão impregnadas de forças” (SANTANA, 2017, p. 15); o *axé*, o *Ofó*. *Ìyà Mi* é, dentre as divindades de legado africano cultuados no Candomblé, aquela que representa o poder místico da mulher — são as “nossas mães primeiras, raízes primordiais da estirpe humana. São velhas mães-feiticeiras as nossas mães ancestrais” (PRANDI, 2001. p. 348). Também

chamadas de Eleiye — Senhora dos pássaros. É um dos seres mais antigos; detentora de grande força e poder. Chamada também por “grande ventre” (SANTOS, 2002). Este poder é caracterizado pelo mistério das *Iyà Mi* em criar e gestar a terra.

Iyà Mi é reveladora de um poder expansivo de caráter gerador, fértil, próspero, protetor, decisivo que permite a comunidade viver uma experiência de inclusão e inserção gerando um sentimento de pertença que se nutre na medida em que reconhece sua origem e formula saberes a partir dessa origem. É buscar o Axé – força vital - na fonte ancestral. (OLIVEIRA; SANTANA, 2021, p. 14)⁸.

Quanto à metodologia de pesquisa, utilizamos na tradição da Hermenêutica relacionada à técnica de interpretar, fundamentada no Estudo das Formas Simbólicas — Hermenêutica de Profundidade (HP), proposto por Thompson (2005). Considerando que as formas simbólicas enunciam diferentes símbolos que expressam sentidos contextualizados nas relações e espaços étnicos experienciados pelos grupos sociais produtores. Essa metodologia nos permitiu a realização do estudo, pois ele esteve envolvido em aspectos culturais e sociais; apresentando, ainda, uma construção simbólica. O terreiro se caracterizou nesse contexto em um espaço, em um território civilizatório de socialização, como assinala Sodré (2002), de reconstrução, de ressignificação.

Nesse espaço de força, está a ancestralidade, fundamento para o estudo realizado. Especificamente, o saber ancestral feminino concentrado em *Iyà Mi*. Nestes caminhos interpretativos provocados pela metodologia, consideramos as discussões feitas por Paul Ricoeur (1978) especialmente na relação que ele traça entre o tempo e o sentido quando discute a relação mútua existente entre hermenêutica e tradição que assume características operantes do tempo: tempo de transmissão, tempo de interpretação e tempo de sentido. Isso porque as simbologias que envolvem a ritualística *Iyà Mi* obedecem a uma reestruturação e ressignificação das etnias africanas no interior dos candomblés, símbolos estes interpretados tradicionalmente e revividos pelos ritos e mitos que trazem significados que dão sentido a *Egbè*.

Com base nesse entender, as temporalidades, tempo de transmissão, tempo de interpretação a respeito dos saberes e fazeres referentes à ancestralidade feminina se apoiam mutuamente, pois a interpretação tem uma história que reflete um sentimento da tradição. A interpretação promove, assim, o prolongamento e a vida da tradição, estimulados pelo símbolo que incita um pensar e uma interpretação. Por sua vez, o significado do símbolo sintetiza o

ethos da *Egbè*, transmitido pelo mito, atualizado e revivido por meio do rito. Por isso, a metodologia que desenvolvemos incluiu a análise ritual seguida de interpretação, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos, ou seja, investigar os elementos simbólicos enunciativos de etnicidades presentes no culto a *Iyà Mi*, pois, assim, possibilitou as análises dos dados coletados na intimidade do *ethos* do terreiro e compreensão dos significados que os símbolos têm para a/os filha/os do terreiro pesquisado e como esses símbolos influenciam nas suas relações étnicas.

2.2 Estudos das relações étnicas através das formas simbólicas

Nesse intuito de relatar nossas experiências etnográficas tecidas pelas contribuições do/as participantes da pesquisa e por toda a subjetividade experienciada por nós do campo de pesquisa, das discussões e escrita, revelamos além das análises e personagens, as nossas subjetividades próprias das experiências das investigadoras.

Percebe-se a existência de um diálogo entre pesquisadoras e o/as informantes e nele se estabelece uma relação que envolve o mundo das pesquisadoras, do/as leitores/as e o mundo do/as informantes e sua cultura (SILVA, 2008). Diante dessa relação desafiante, colocamo-nos na tarefa de tradução das experiências, das vivências conjuntas a/os participantes da pesquisa durante o período de investigação, resultando em um texto etnográfico, densamente descrito, conforme estabelece Geertz (1989).

A etnografia para Geertz é uma “descrição densa”, e os praticantes da Antropologia fazem etnografia, e o objeto da etnografia é uma hierarquia estratificada de significantes complexos e interligada entre si (GEERTZ, 1989, p. 5). Dessa forma, estamos “do começo ao fim, imersos na escrita” (CLIFFORD, 2008, p. 21). Assim, a textualização se torna algo importante para a compreensão da cultura como um conjunto de textos; “como uma negociação construtiva envolvendo pelo menos dois – e muitas vezes mais – sujeitos conscientes e politicamente significativos” (CLIFFORD, 2008, p. 41); além de nos fornecer a possibilidade de “traçar a curva de um discurso social; fixá-lo numa forma inspecionável” (GEERTZ, 1989, p. 13).

Nesse sentido, organizamos os caminhos metodológicos para a captura dos significados das Formas simbólicas, um mecanismo interpretativo proposto por John Thompson para desenvolver as análises por meio da HP. Nesse sentido, as

Formas simbólicas identificadas foram interpretadas, representando os dados coletados no campo de pesquisa. O campo que se constituiu o recorte empírico da realidade investigada foi definido pelo terreiro “*Ilé Alàkétù Asè Omi T’Ogun*” — “Campo-sujeito-objeto” (THOMPSON, 2005, p. 359), o que o caracterizou no espaço temporal onde as formas simbólicas são produzidas, recebidas, sentidas e interpretadas.

Desbravando caminhos munidas de diário de campo, equipamentos para gravação de áudio e imagens, olhares e ouvidos atentos. Tomados os cuidados práticos e protocolares quanto à entrada no terreiro para realização da pesquisa que envolve a apresentação do projeto de pesquisa, interesse pelo objeto proposto, exposição dos motivos, garantia de cumprimento de acordos entre pesquisadoras e participantes.

Durante a observação participante mantivemos contato direto com os/as participantes da pesquisa (filhos e filhas do terreiro) na *egbè* acompanhando, observando e participando dos momentos em que ocorreram rituais, obrigações e atividades pontuais e rotineiras. Nessa oportunidade foram observadas as ritualísticas feitas para Iyà Mi que ganharam nossos olhos que ficaram voltados para o comportamento das pessoas desde os preparativos que antecederam aos ritos até as suas culminâncias. Atentas aos locais, símbolos, vestimentas, interações, dimensões afetivas, como se comportam, se comunicam, se organizam.

Uma estratégia de uso recorrente na realização de pesquisa de campo de cunho investigativo na área etnográfica que fizemos uso foi a entrevista semiestruturada, conceituada como sendo um processo interativo e pode ser caracterizada por uma conversa entre a entrevistadora e entrevistado/as.

Realizamos as entrevistas no período dos meses de agosto de 2018 a janeiro de 2019, com pessoas que compõem o corpo hierárquico do terreiro. Pessoas essas que contribuíram na interlocução de assuntos profundos referentes à liturgia de Iyà Mi. As entrevistas aconteceram no terreiro e também nas residências do/as participantes. Foram gravadas em áudio e vídeo, logo após, transcritas da forma mais fiel possível. Depois cada texto transcrito foi entregue ao entrevistado/a para leitura e verificação das informações e, só assim, foram analisadas e reinterpretadas por nós. Esse retorno é importante para compreensão dos significados de falas e informações.

Mediante o caminho metodológico proposto, realizamos o estudo das relações étnicas a partir dos elementos interpretativos do culto a Ìyà Mi pelo/as entrevistado/as que nos forneceu conteúdos importantes para proceder com as análises. Baseado nas narrativas do/as participantes, podemos verificar que a estruturação dos ritos à Grande Mãe se faz obedecendo a uma tradição em que as mulheres são as responsáveis e condutoras em seus rituais. O culto a Ìyà Mi é uma evocação do poder feminino feito diretamente pelas mulheres. Um poder expansivo de caráter gerador, fértil, próspero, protetor, decisivo. Com isso, percebemos que a tradição é a fonte de onde se retiram os elementos simbólicos que vão colocar em operação os sinais diacríticos necessários para a identificação étnica (CUNHA, 1987; GROSSO, 2008).

Essa relação envolvendo o masculino e o feminino, o homem e a mulher no culto a Ìyà Mi evidenciam identidades dentro da “roda”, em que a distinção pode ser colocada como um processo consequente da etnicidade. Segundo Barth (2000), esses contrastes são ativados ou não de acordo com o contexto e com a situação. Essa distinção, muitas vezes, é acionada como reivindicação de pertencimento, demarcando lugares, organizando a interação entre as pessoas. Dessa forma, conforme explica Marcelo Santos, “as circunstâncias particulares [...], tanto interacionais como históricas, econômicas e políticas, que a reivindicação da identidade e o pertencimento étnico, tende a marcar a distinção, a fronteira entre os sujeitos” (SANTOS, 2017, p. 127). Segundo o pesquisador, em determinadas circunstâncias a diferenciação é expressiva e a (auto)atribuição étnica não dá conta por si somente, sendo preciso o mito como forma de legitimação (SANTOS, 2017).

Para tanto, faz-se necessário que esse mito “seja reconhecido por si mesmo e pelos outros, com os quais mantém contato, como um mecanismo de referência étnica” (SANTOS, 2017, p. 127). O autor enfatiza que essa operacionalização de identificação étnica é a base da “identidade contrastiva”. O que significa dizer que as relações étnicas funcionam como um fenômeno social de tensão entre sujeitos, pois “as fronteiras e as distinções entre as categorias étnicas [...] implicam efetivamente processos de exclusão e de incorporação, através dos quais, apesar das mudanças de participação e pertencimento ao longo das histórias de vida individuais, estas distinções são mantidas” (BARTH, 2000, p. 26). De acordo Barth (2000), a fronteira étnica é a base de estruturação das interações permitindo a persistência de diferenças culturais.

Dessa forma, as relações étnicas estáveis podem ser explicadas como dispositivos que orientam as situações de contato definindo interdições, como forma de proteção. Despontam nesse estudo a etnicidade que tem a sua relevância por possibilitar a investigação de “modalidades pelas quais uma visão de mundo étnico é tornada pertinente para os atores” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 17). Para tanto é necessário analisar o contexto de produção dessas modalidades e os significados atribuídos pelo/as atores/atrizes, pois essas interpretações orientaram as pessoas nos processos interacionais. Portanto, a etnicidade se impõe como um processo organizacional que rege as relações a partir das diferenças, estabelecendo quem são “nós” e quem são “os outros”, aludindo a uma atitude positiva à identificação. Com isso, a etnicidade consiste em analisar as identidades postas numa situação de contato e apontar aquilo que realça dessas identidades.

Por isso, a pesquisa de campo foi importante. Por meio dela conseguimos reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas observando o contexto social, situações temporais, campos de interação, instituições sociais, estrutura social e os meios de transmissões. Com base nisso, buscamos nas ritualísticas de Iyà Mi as suas construções simbólicas materiais e imateriais enunciativas de etnicidades construídos nessa experiência com a ancestralidade coletivizada reveladora de um culto que se alicerça na essência do poder feminino. E assim, as análises das etnicidades nos direcionaram para a constatação da caracterização de relações interacionistas. A respeito dessa abordagem interacionista, Poutignat e Streiff-Fenart (2011) fazem classificação em dois tipos. A primeira, regida pela classificação e categorização. Por meio dessa abordagem, analisamos como o ritual a Iyà Mi e todo seu complexo simbólico possibilita a/os participantes desta pesquisa compreender e dar sentido a essa complexidade que orienta as suas relações, uma vez que, no interior do terreiro, produz-se uma estrutura que organiza as pessoas de acordo com as categorias étnicas que possibilita que cada um/a ali tenha estabelecido qual a sua situação e qual o comportamento diante das demais pessoas da *Egbè*.

Outro ponto assinalado por Poutignat e Streiff-Fenart (2011) a partir dos estudos de Barreman (1975) e que identificamos no campo é o fato da necessidade “de reconhecimento das identidades pertinentes na interação” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 115), que no terreiro pesquisado

acontece por meio do princípio da ancianidade encontrado nos estudos de Luz (2000) e também pelo princípio da senhoria, conforme Lima (2003).

Com relação à identidade étnica, tratada por Roberto Oliveira (2006) como “sociocultural” levando-o a examiná-la de forma contextualizada “no interior das sociedades que o abrigam” (OLIVEIRA, Roberto, 2006, p. 88), dessa forma, propondo uma articulação entre identidade e etnicidade como estratégia “para uma investigação que se pretenda capaz de elucidar os mecanismos de identificação pelos outros, tanto quanto de (auto) identificação, não obstante sendo este reflexo da daquela” (OLIVEIRA, Roberto, 2006, p. 88), identificamos categorias étnicas ou nomes étnicos que no terreiro pesquisado estão relacionados diretamente à ancestralidade, ao *odú* de cada um/a; à iniciação, ao cumprimento das obrigações ritualísticas, e quanto à participação direta nos ritos dedicados a Ìyà Mi há também os *interditos*.

Já o segundo modelo interacionista tem uma abordagem situacional, a qual compreende a etnicidade “como um elemento de definição de situação manipulado pelos atores no decorrer de suas interações” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 116). Sendo assim, a etnicidade cria uma forma de negociação de identidade, espécie de escolha tática, segundo aos autores. Consideramos essas duas abordagens por se complementarem ao tratar das etnicidades, tendo por base a possibilidade de negociações.

2.3 Femininos no contexto das relações étnicas

Por meio da metodologia fundamentada nos estudos das formas simbólicas, tivemos condições de proceder com análises a respeito das etnicidades no contexto de pesquisa, e essas análises nos direcionaram para a identificação da existência de relações interacionistas e situacionistas orientadas por meio dos princípios da ancestralidade.

Dessa forma, compreende-se que a ancestralidade é o que organiza as etnicidades que funcionam como uma ação social na qual se destaca a identidade construída a partir dos contextos sociais. As narrativas analisadas nos forneceram uma fonte de interpretações de cada pessoa entrevistada, evidenciando as suas experiências próprias que estabelecem distinções entre grupos étnicos diversos sobre femininos. Para tanto, essas narrativas nos possibilitaram diversas interpretações que realçam a abrangência da etnicidade como “encruzamento” que influencia as pessoas em suas construções.

Estamos em um entrelaçamento de categorias envolvendo o feminino, a religiosidade e as etnicidades. Fato que nos levou a relatar nossa experiência de construção de conhecimento a partir da leitura e vivência de experiências diversas em torno do feminino, ao mesmo tempo em que salientamos o Relato de Experiência (RE) na pesquisa como uma alternativa de difusão de conhecimentos, pois “trata-se de pensar [...] em perspectiva epistemológica, expandida a partir das singularidades, sendo, conseqüentemente, um importante produto científico [...] Isso porque refere-se a uma construção teórico-prática [...] sobre a experiência em si” (DALTRO; FARIA, 2019, p. 224). Assim, tomados os cuidados alertados pelas pesquisadoras de não pretendermos apresentar “uma obra-fechada ou conjuradora de verdades” (DALTRO; FARIA, 2019, p. 224), mas colocarmos em debate construções de saberes que envolvem o feminino ensinados e aprendidos por meio dos mitos preservados e revividos a cada ritual praticado no terreiro.

Portanto, no desenvolvimento desse RE, atentamos para a categoria “feminino” que está conectada, histórica e culturalmente, às complexas relações étnicas no Brasil, construída a parti da hierarquização racial, em que os elementos raça e gênero atuam como demarcações de diferença. Com isso, compreendemos que colocar em evidência assuntos referentes às construções civilizatórias dos povos negros, em especial relacionados à ancestralidade feminina no Candomblé, é voltar a um dos pontos que constituem a cosmovisão africana e afro-brasileira, o feminino. Nesse sentido, destacamos, nesta ocasião, os assuntos relacionados ao princípio feminino emanado de *Ìyà Mi*, o que nos faz retomar a discussão sobre a visão mítica que envolve o feminino nos ritos e cerimônias realizadas no Candomblé, fortalecendo a sua compreensão enquanto uma construção civilizatória que contrasta em organização, concepções, valores e entendimentos a uma sociedade dominante que carrega heranças da racialização do conhecimento à medida que coloca a Europa como a fonte do saber (OYĒWÙMÍ, 2004), bem como “o privilégio de gênero masculino como uma parte essencial do *ethos* europeu está consagrado na cultura da modernidade” (OYĒWÙMÍ, 2004, p. 1).

O Candomblé “possui um sistema mítico que contrasta e conflitua com a ordem racionalista e excludente do mundo ocidental” (OLIVEIRA, Eduardo David, 2006, p. 92). Conserva uma lógica própria fundamentada nos ritos, mitos e um tempo mítico ancestral, sistêmico, dinâmico, articulado aos

elementos da natureza, da ancestralidade, aos *Orixás*, aos seres humanos e à *Egbè*, de forma inclusiva e interdependente. Assim, o Candomblé realiza uma mediação entre a preservação simbólica própria e sociedade hegemônica transgredindo aos grupos dominantes. Essas concepções eurocêtricas historicamente têm estabelecido os lugares para homens e o “não lugar” (AUGÉ, 1994) das mulheres. Determinam os comportamentos de homens e mulheres fundamentados no sexo, uma eterna oposição binária masculino-feminino (LOURO, 1997), em que, segundo a autora, a partir dos estudos de Joan Scott, “usualmente se concebem homem e mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão” (LOURO, 1997, p. 31).

Compreender a dinâmica do feminino no Candomblé é descobrir maneiras diversas e interpretações contextuais de experiências sociais que precisam ser consideradas na construção de conhecimentos, pois o feminino pede tratamentos históricos-sociais e contextuais. Por sua vez, o feminino e o masculino, no Candomblé, são operados a partir de ritos e mitos que evocam os poderes decorrentes desses princípios, tais como *Ìyà Mi*, *Iyabàs* (femininos), *Oboròs*, *Bàbà-Egun* (masculinos). Simbolicamente, o homem, detentor do princípio genitor masculino, e a mulher, ventre reprodutor — princípio genitor feminino —, se unem garantindo a continuidade de tudo. Essa concepção é um conhecimento produzido a partir da cultura yorubana.

Para essa organização, Santos (2002) nos chama atenção quanto ao fato dela ser um sistema de relações simbólicas que adquire sentidos e significados em contextos proporcionando uma construção epistemológica que, mesmo numa sociedade marcada pelo patriarcado colonial, as mulheres de etnias africanas submetidas à escravidão e até depois do término do sistema escravista conseguiram ser sustentáculos de suas famílias e comunidades, assumindo a responsabilidade pela manutenção material da família, uma vez que os homens não encontravam lugar nessa ordem social imposta.

O poder que se quis e quer dominante encontra enfrentamentos, e construções foram feitas pelos povos africanos no Brasil, no intuito de preservar conhecimentos ancestrais e reconstruir-se enquanto povo, enquanto ser, tendo na força do feminino a base de sustentação, especialmente por meio dos terreiros de Candomblé com mulheres exercendo liderança religiosa, social, política e cultural de seus povos reunidos e organizados em torno das “Mães”.

As mulheres negras foram e são “viga mestra da família e da comunidade” (THEODORO, 1996, p. 34). Nesse sentido, o feminino emerge como um conhecimento essencial para a compreensão de saberes e fazeres que apresentam uma construção do feminino relacionado com toda uma série de atividades, organizações e representações sociais historicamente específicas. Pois é uma categoria que se articula e está envolvida em significados distintos construídos pelas sociedades ao longo da história, e, assim, análises e conceitos são produzidos, sentidos, interpretados.

O que significa dizer que o feminino é mobilizado como um construto histórico-social e traz significados de acordo com as lógicas culturais do grupo social. Diante desta concepção, compreende-se que o feminino não está associado à mulher, biologicamente falando, conforme explica Conceição (2011). Com isso, percebemos que o feminino se constitui de flutuações e revezes dentro de um contexto sociocultural e político e ainda, como explica Carneiro (2007), é tido como um construto histórico-social que traz significados de acordo com as lógicas étnicas ancestrais do grupo étnico da qual faz parte. Constituindo, dessa forma, um repertório que evidencia “o feminino como condutores de possibilidades identitárias para a criação e recriação de diferentes formas de feminilidade” (WERNECK, 2010, p. 77).

Salientamos que o termo *femininos* no contexto do Candomblé traz consigo uma conjuntura histórica de “enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravização, expropriação colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos” (WERNECK, 2010, p. 76). Essas circunstâncias levaram as etnias africanas em diáspora a produzirem modos civilizatórios diante das adversidades enfrentadas, tendo a luta e a resistência como estratégia de combate à violência, ao racismo, à intolerância, ao heterossexismo etnocêntrico “de forte marca fenotípica (visual) e cuja amplitude de aniquilamento estende-se ao genocídio e ao epistemicídio” (WERNECK, 2010, p. 77). Sendo assim, cabe-nos aqui relatar como a preservação de *Íyà Mi* evidencia conhecimentos mobilizadores de femininos imersos em universo ritualístico, simbólico e religioso de cultos a seres femininos.

A sobrevivência e manutenção de tradições diversas no ambiente da diáspora são sintomáticas desse processo. Assim, poder-se-ia afirmar serem as *Iá Mi* [...], mais do que referência simbólica das ancestrais-feiticeiras. São a afirmação da própria terra de origem (África), Mãe de Todos, distante na memória individual, mas fortemente

presente na memória coletiva. Em cada orixá ou entidade celebrada, nos ritos recriados e relações comunitárias vivenciadas (SANTOS, 2008. p. 79).

Neste seguimento, destaca-se o Candomblé como um espaço difusor de aprendizagem e construtor de epistemologias fundamentadas na ancestralidade — um dos elementos mais constantes na cultura africana e afro-brasileira; sendo a estrutura da “visão de mundo presente nas religiões de matriz africana” (OLIVEIRA, Eduardo David, 2006, p. 119) — preservada em nossa cultura, elemento vivo nos terreiros, que ressignificam estruturas sociais, políticas e culturais dimensionadas pela interação com a natureza, com a comunidade, pelo respeito à tradição e a convivência com fenômenos sociais diversos, ressaltando, as bases de sustentação na discussão a respeito da construção do feminino concebida nessa experiência com a ancestralidade coletivizada reveladora do poder, por meio do culto a Ìyà Mi — A grande Mãe Ancestral.

Entende-se que “os ancestrais podem ser comparados aos elementos civilizatórios, patrimônios universais expressos de múltiplas formas através das culturas” (SOUSA JÚNIOR, 2011, p. 46). Os povos africanos de origem *yorubá* conservaram aqui no Brasil os cultos ancestrais, entre estes cultos relacionados à ancestralidade preservados no Candomblé está Ìyà Mi, situada no limiar da civilização. A totalidade de seu poder e o seu alcance caracteriza a divindade como detentora do saber, conhecedora dos segredos da vida, capazes de manipular energias interferindo no controle do ciclo vital desde o nascimento até a morte, torna-se, assim, uma divindade respeitada por todos e todas, conclusões absorvidas diante as interpretações sobre Ìyà Mi.

Com isso, reverbera possibilidades que as mulheres de Candomblé recorreram para preservar, no seio dos terreiros, os mitos e ritos que promovem as articulações em torno do poder eminentemente feminino, tendo as *ìyàbás* como referências de “mães [...] sem perder a maternidade e a autoridade [...], visto como a participação [...] acontece no público e também no privado” (AKOTIRENE, 2019, n.p.). A preservação de Ìyà Mi no terreiro representa a necessidade de manter viva a fonte de saberes mobilizadoras de femininos.

Entre outras interpretações que poderíamos desenvolver o RE, focamos em um aspecto que diz respeito à relação direta de Ìyà Mi ao equilíbrio do poder, daí ser também chamada de Ìyà Mi-laawa, Mães poderosas. Tal equilíbrio vai desde a relação de disputas entre os princípios masculinos e femininos quando

da criação da Terra em busca de um comando único (mito da criação segundo a concepção yorubana) ao equilíbrio social. Ìyà Mi restabelece forças, por meio, da restituição, que pode ser por meio de *ebós*, oferendas e rituais propícios com o intuito de mobilizar e impulsionar seu poder que garantem fertilidade, riqueza e expansão à comunidade por estar intimamente ligada à gestação da Terra, evidenciando nessa relação mítica-ancestral o poder do princípio feminino, fazendo referência ao poder gerador.

Esse poder está na produtividade e fertilidade da Terra, que recebe águas das chuvas que irrigam a terra e faz com ela germine, gere frutos, grãos, verduras, enfim, promova a produção agropecuária que nos alimenta e gera prosperidade dos mercados e comércios; da pesca e mercancia pelos mares, rios e estradas. Que propicia trabalho e desenvolvimento de empreendimentos e causa influências na condição de viver: *“Ìyà Mi nos dá energia de procriar, de criar. Vejo saúde, a tranquilidade, equilíbrio, trabalho, o bem-estar das pessoas, tudo pode ser gerado”* (Ìyà Oju Odé)¹⁰.

Destacamos nessa narrativa da Ìyà Oju Odé como o poder de Ìyà Mi, o poder feminino, é expansivo. Seu *axé* reflete na saúde, na família, nas relações, no trabalho, em todas as ações. Ìyà Mi é a energia que promove e favorece condições para que as pessoas consigam alcançar seus objetivos, sejam quais forem. Assim, sua força é promotora de mudanças atuando nos caminhos. Seu poder se emana por meio do *axé* que se espalha, difunde, propaga e preenche a todos os seres de energia vital, conforme explica a Ìyà Egbè: *“a condição de se vê diante a um desafio, de algo novo, da mudança. Quando estão diante de novos desafios, novos empreendimentos e novas decisões vão se aconselhar com Ìyà Mi”* (Ìyà Egbè). Dessa forma, Ìyà Mi é a propiciadora de novos começos, novos ciclos. *“Tem muitas outras coisas que Ela pode interferir além do que atribuem a Ela. Muitas mulheres da roça já recorreram a Ela por esses motivos... mudanças, recomeços”* (Ìyà Egbè).

A Grande Mãe, responsável pelo equilíbrio de forças energéticas e comunitárias. Vem atuar no desequilíbrio de relações interpessoais, comunitárias e sociais, conseqüentemente, alteram a ordem/desordem. Como são donas da decisão por estarem relacionadas ao poder de propiciar, trazem em seu corpo mítico o poder feminino que reflete no “movimento criador e destruidor intrínseco da existência” (SANTOS, 2008, p. 74). Nesse sentido, interpretamos que a busca pelo poder de Ìyà Mi apresenta uma importância

refletida na necessidade do fortalecimento de laços familiares, solidários e da coletividade, por meio de relações interpessoais reforçadas e estimuladas, para tanto, é importante combater comportamentos que geram conflitos (desrespeito, inveja, maledicências, inércia), tendo em vista um grupo forte e coeso. Em um plano maior, esse poder feminino acionado por ritos atua no combate às excentricidades, à desigualdade de oportunidades, à produção desigual, aos favorecimentos, às explorações.

Nesse RE trilhamos caminhos dinâmicos e sempre em movimento, comportamentos indispensáveis no estudo das relações étnicas. No centro desses caminhos — “o centro do mundo” — estão as concepções sobre “femininos” construídas pelas pessoas que contribuíram para a realização da pesquisa. Essas concepções, por sua vez, estabelecem uma interação com o étnico e com a realidade social, ofertando possibilidades de interpretações que trazem uma construção étnica dos femininos por meio do complexo mítico de *Iyà Mi*. Portanto, a partir deste construto social que produz formas simbólicas, estas são ativadas pela interpretação dos conceitos atribuídos aos femininos, diferenciações étnicas podem ser observadas e transformadas em sinais diacríticos mediante as interações vivenciais, experimentais dos filhos e filhas no terreiro e deste/as, diante “outros”.

Isso posto, ressalta a importância do Candomblé como produtor de conhecimento a partir de valores civilizatórios, destacando a relação dos femininos e suas influências na sociedade, por meio da preservação de mitos e ritos pertencentes a este grupo social que se autoidentifica de *Kétù*, de cultura *yorubá*, que trazem referências ao feminino. Esse complexo processo contínuo envolve o produzir, a resistência, a preservação de uma visão de mundo tradicional que perpassa pelos traumas do tráfico de pessoas do continente africano ao Brasil, escravização e enfrentamento a uma sociedade colonial, racista e patriarcal.

Entendemos, que a difusão das construções sociais de legado africano é importante para a preservação e amplo conhecimento de todo um saber ancestral. Nesse sentido, os mitos e os ritos fornecem a base, o “fundamento” para aprendizagem e transmissão epistemológica, tendo, em suas lideranças religiosas, a força capaz de atualizar saberes sobre os femininos no presente e para gerações futuras com referências de um passado marcado pela diáspora e

racialização, tal como uma estratégia de preservação e transmissão de saber, memória, tradição, cultura e coletividade.

Referências

AKOTIRENE, Carla. Osun é fundamento epistemológico: um diálogo com Oyèronké Oyèwúmi. **Carta Capital**, [S.l.], 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2020.

AUGÉ, Marc. **Não-Lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papirus, 1994.

BARTH, Fredrik. **O Guru, o Iniciador e as Outras Variações Antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BENISTE, José. **Òrun Àiyè**: encontro de dois mundos – O sistema de relacionamento Nagô-Yorubá entre o céu e a terra. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BERNARDO, Teresinha. O Candomblé e o poder feminino. **Revista de Estudos da Religião**, [S.l.], n. 2, p. 1-21, 2005.

CARNEIRO, Sueli. A força das mães negras. **Le Monde Diplomatique Brasil**, [S.l.], 2007. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-forca-das-maes-negras/>. Acesso em: 1 dez. 2020.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

CONCEIÇÃO, Joalice Santos. **Duas metades uma existência**: produção de masculinidades e feminilidades na Irmandade da Boa Morte e no Culto a Babá Egun. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil**: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GROSSO, Carlos Eduardo Millen. Iguais e diferentes: estudo das relações interétnicas em grupos populares na cidade de Porto Alegre da Virada do século XIX (1890-1909). **PerCursos**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 14-30, 2008.

LIMA, Vivaldo da Costa. **A família de santo nos Candomblés jejes-nagôs da Bahia**: um estudo de relações intragrúpicos. 2. ed. Salvador: Corrupio, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUZ, Marco Aurélio. **Agadá**: dinâmica da civilização africana-brasileira. Salvador: Edufba, 2000.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Povos indígenas e mudança sócio-cultural na Amazônia. In: ANUAL LATIN AMERICAN CONFERENCE, 23, 1973, Gainesville. **Anais** [...]. [S.l.: s. n.], 1973. p. 1-20. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie001empdf.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade**: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Povos indígenas e mudança sócio-cultural na Amazônia. In: ANUAL LATIN AMERICAN CONFERENCE, 23., 1973, Gainesville. **Anais** [...]. [S.l.: s. n.], 1973. p. 1-20. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie001empdf.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

OLIVEIRA, Viviane Sales; SANTANA, Marise de. Diálogo entre ancestralidade feminina, símbolos e etnicidades. In: PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; TEIXEIRA, Maria Filomena Rodrigues; PESSONI, Lucineide Maria de Lima. **A interlocução de saberes na antropologia**. 3.^a Organização Ponta Grossa: Atena, 2021, p. 8-19.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónkẹ. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de Oyèrónkẹ Oyèwùmí. In: ARNFRED, Signe; BAKARE-YUSUF, Bibi; KISIAN'ANI, Edward Waswa; LEWIS, Desiree; OYEWUMI, Oyeronke; STEADY, Filomina Chioma. **African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms**. Dakar: Codesria, 2004. p. 1-8. (Codesria Gender Series, v. 1).

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teoria da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RICOEUR, Paul. **Conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Porto, PT: RES-Editora, 1978.

SANTANA, Marise de. Legados africanos: palavra enunciativa de simbolismos étnicos. **Odeere**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Vitória da Conquista: Uesb. Ano 2, v. 3, n. 3, p. 5-33, jan./jun. 2017.

SANTOS, Irinéia Maria Franco dos. Já Mi Oxorongá: As Mães ancestrais e o poder feminino na religião africana. **Sankofa**: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 59-81, 2008.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os nàgó e a morte**: pàdé, asésé e o culto égun na Bahia. Tradução da Universidade Federal da Bahia. Il. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Marcelo Santana dos. Etnicidade, memória e tradição nos saberes e práticas dos caçadores de Barra Avenida. 2017. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas) – Órgão de Educação e Relações Étnicas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

SILVA, Valdélio. Uma etnografia no quilombo de Funchal. **Afro-Ásia**, [S.l.], n. 38, 2008, p. 359-369. Disponível em: www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/3586. Acesso em: 6 fev. 2023.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Salvador-BA: Ed. Fundação Cultural da Bahia, 2002.

SOUSA JUNIOR, Wilson Caetano de. **Na palma da minha mão**: temas afro-brasileiros e questões contemporâneas. Salvador: ed. UFBA, 2011.

THEODORO, Helena. **Mito e espiritualidade**: mulheres negras. Rio de Janeiro: Pallas, 1996.

THOMPSON, John Brookshire. **Ideologia e Cultura Moderna**: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2005.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. In: WERNECK, Jurema. **Mulheres negras**: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro, Criola, 2010. p. 76-84.

⁸ Artigo elaborado quando da realização da pesquisa de campo que gerou a dissertação referida neste trabalho.

⁹ Casa de Poder do Guerreiro das Águas.

¹⁰ Entrevista concedida por *Iyà Egbè*, no ano de 2019, em Vitória da Conquista (BA).

DESAQUENDAR TODA TRADIÇÃO: CORPAS DISSIDENTES DE GÊNERO EM TERREIROS DE CANDOMBLÉ

*Alexandre de Oliveira Fernandes
Leonardo Silva Vieira*

3.1 Portas abertas: Será?

Sabe-se que o Candomblé é uma religião que se desenvolveu no Brasil a partir da reterritorialização forçada de sujeitos e saberes. Ligado à ancestralidade africana, está diretamente atrelado ao tráfico negreiro, ou seja, ao modo como os negros escravizados chegaram ao Brasil a partir do século XVI, tanto quanto a processos de reafricanização e reencontro com um África mítica. Por outro lado, performatiza uma história em que certa tradição fora erigida ao longo do tempo, seja por meio de estudos antropológicos e etnográficos, por meio de violências, coações, resistências e “negociação” com o discurso europeu e judaico-cristão (CAPONE, 2004; PRANDI, 2005).

Logo, não há que se falar em uma religiosidade única, seja porque os negros escravizados vieram de diferentes regiões do continente africano, dentre elas a África Central e a Costa de Guiné, misturando saberes, reorganizando-os ao longo do tempo, seja porque a África como entidade monolítica de onde saltariam saberes guardados é uma nebulosa sem qualquer essência possível, cujo passado atravessado por embates e movimentos conflituosos aponta para múltiplos arranjos rituais a delatar qualquer ortodoxia como ficção e aparência não contingencial de realidade.

Roger Bastide nos conta acerca da diversidade de “nações” de Candomblés, as quais apresentam diferenças significativas, principalmente no que diz respeito às chamadas tradições.

Angola, Congo, Gêge (isto é, Ewe), Nagô (térmo com que os franceses designavam todos os negros de fala yorubá, da Costa dos Escravos), Quêto (ou Ketu), Ijexá (ou Ijeshá). É possível distinguir estas “nações” umas das outras pela maneira de tocar o tambor (seja com a mão, seja com varetas), pela música, pelo idioma dos cânticos, pelas

vestes litúrgicas, algumas vezes pelos nomes das divindades, e enfim por certos traços do ritual. Todavia, a influência dos Yorubá domina sem contestação o conjunto das seitas africanas, impondo seus deuses, a estrutura de suas cerimônias e sua metafísica, a Dahomeanos, a Bantos. É, porém, evidente que os candomblés Nagô, Quêto e Ijexá são os mais puros de todos. (BASTIDE, 2001, p. 17).


No excerto supracitado, o sociólogo francês envida crítica ao nagocentrismo e sua imposição de ritos a Dahomeanos e Bantos, trata de certo purismo “evidente” dos cultos Ijexá, Quêto e Nagô; por outro lado, deixa ler que ao menos no imaginário social há características que uniriam o Candomblé: o culto aos ancestrais, o evocar de elementos da natureza, os rituais de iniciação com seus banhos de ervas, os espaços sagrados denominados de terreiros, a incorporação das divindades, a ligação entre *orun* e *ayé*, o espaço sobrenatural e a terra, uma forma de pensamento em que a circularidade do axé, “força que envolve todo o mistério, toda a divindade” (LÉPINE, 2011, p. 68), é central.

Dizemos tratar-se de vários candomblés por não ignorarmos que o Brasil é um território continental, imenso em diversidades, atravessado por temporalidades, lutas, jogos de interesse e demandas pelo poder, processos violentos de desculturalização, perseguição e produção de estereótipos, políticas eugenistas de branqueamento (LUZ, 2011), tanto quanto constituído por resistências e contra ataques, de modo que resulta em “muitas influências culturais, explode em mil flores de tantas formas e tantos perfumes” (RIBEIRO, 1996, p. 51). Em outros termos, o candomblé é religião tipicamente brasileira, resultado de diáspora forçada, atrelado a um passado mítico e não ôntico que remonta à África. Assim, é “impossível a instauração de uma ortodoxia ou de uma linha comum que uniformize os milhares de centros de candomblé espalhados pelo país”, sendo escusado impor “sistematizações elegantes, às vezes perfeitas demais” (CAPONE, 2004, p. 7).

A Terra de Vera Cruz é lócus no qual, “diferentes simbolismos mesclam orixás, charutos defumadores e comemorativos, missa de galo, ceia de natal, dia de Reis, festas juninas, cauim, sereias, bruxas, lobisomens, ogres, a cuca, o Pedro Malasartes, o saci” (FERNANDES, 2015, p. 110), numa pluralidade tal — jêje-nagô, efon, candomblé de caboclo, culto tradicional, candomblé de angola, batuque, xangô, xambá, babaçuê, catimbó, toré, macumba — que justificaria (aparentemente) o dito corriqueiramente reproduzido nos terreiros: “candomblé é religião de portas abertas”. Quem frequenta terreiros de candomblés ou convive com candomblecistas, já deve ter escutado a expressão

“religião de portas abertas”. Percebido enquanto espaço que acolhe as diferenças, não é difícil visualizar parte expressiva dos adeptos do Candomblé, são pessoas que se identificam como homoafetivos, sujeitos de sexualidades dissidentes, e isso nos chama a atenção de forma positiva.

Mas é preciso questionar: portas abertas para quem? Em que pesam essas “portas abertas”? Quando a questão ultrapassa a orientação sexual e envolve identidades dissidentes de gênero, é possível asseverar com tranquilidade que o candomblé é uma religião de “portas abertas” passando ao largo de preconceitos arraigados na sociedade brasileira?

No presente escrito, partindo do princípio de que há identidades que “perturbam” a ordem cisheteronormativa, tornando as questões do “portas abertas” mais complexas, analisamos discursos proferidos por Valdina Oliveira Pinto, religiosa de terreiro, conhecida como Makota  Valdina. Nosso interesse não é o de desautorizar a religiosa de modo a desrespeitar sua fala, mas negociar com ela, friccionar o discurso e perceber que se assenta em pressupostos questionáveis, irmanados à fragilidade da advocacia de certa tradição. Especialmente questionando o que significa “tradição”, quando deve ser preservada, que aspectos devem ser mantidos, o que (não) se sustentou ao longo do tempo, que mudanças foram aceitas, além de outras perguntas diretas e indiretas, iremos perceber que a tradição de Makota Valdina se contrapõe a certo mito de que o Candomblé tenha “portas abertas”.

Em nossa empreitada, interessados em refletir acerca de entraves estruturantes que dificultam vivências religiosas, inclinados a questionar o modo como identidades de gênero de sujeitos que rasuram lógicas binárias são atravessadas pelos ritos dos terreiros, utilizaremos estudos de Tatiana Nascimento (2020), wanderson flor do nascimento^{ll} (2019), Claudenilson da Silva Dias (2017), Ailton da Silva Santos (2013), Reginaldo Prandi (2005), Stefania Capone (2004), além de pesquisadores e pesquisadoras das questões de gênero como Paul B. Preciado (2014) e Judith Butler (2016).

3.2 Rezar a cartilha da tradição: homem de pênis, mulheres de vagina

O posicionamento de representantes dos terreiros sobre papéis de gênero é fundamental, logo, parece-nos produtivo estabelecer uma reflexão entre identidade de gênero/candomblé, analisando o discurso de uma religiosa renomada, cercando-nos dos seguintes questionamentos, como são tratadas as

sexualidades dissidentes no contexto do terreiro? Que lugar corpos dissidentes de gênero podem ocupar em terreiros de Candomblé?

Essas questões vêm à tona contrastadas a um vídeo disponível na plataforma do Youtube, com quase 1,3 milhão de visualizações, no canal “Deisy Anunciação” em 2018^{b12}. Trata-se de um documentário intitulado “A dona do Terreiro”. A jornalista Deisy Anunciação discute e identifica a trajetória da mulher negra na liderança do poder religioso afro-brasileiro. No documentário, traz depoimentos de mulheres influentes do candomblé: Mãe Stela de Oxóssi, Lindinalva Barbosa, Mãe Gilda D’Oxum e Makota Valdina. Nele, as religiosas se posicionam sobre o candomblé e transgeneridades, enfatizando que os terreiros que não respeitam determinadas normas, estão borrando a tradição: “[e]ntão, essa realidade que a gente vive hoje, com trans isso, trans aquilo, trans aquilo outro, muitas vezes estão distorcendo a tradição do candomblé” (DOCUMENTÁRIO..., 2018a).

Iniciada no candomblé em 1975, Makota Valdina ocupou cargo religioso no Terreiro Tanuri Junsara e Unzó Onimboyá, no Engenho Velho da Federação, bairro muito populoso da cidade de Salvador, tendo falecido em março de 2019. Nossa reflexão em nada se compromete com desacreditar ou criticar a religiosidade ou a pessoa da zeladora, antes, é uma reverência, respeitosamente compreendendo que somos sujeitos de nosso tempo e que muitas vezes, no afã de proteger o que seria uma tradição, um fundamento religioso, contextos e correlações podem se perder de vista. Todavia, levamos em consideração que o discurso proferido pela religiosa, se por um lado realça certa tradição, por outro agride dissidências de gênero, homossexualidades e transexualidades nos terreiros, fortalecendo preconceitos.

Se por um lado o documentário do qual destacamos o discurso de Makota Valdina se empenha em desmistificar estereótipos e preconceitos, tratando o Candomblé enquanto espaço que acolhe e abraça as diferenças, por outro lado aponta para um limite, uma “cartilha” que precisa ser respeitada. Segundo o discurso da religiosa: “[o] candomblé, apesar de acolher todo mundo, mas tem uma cartilha, e quem entra tem que ler a cartilha do candomblé, não é o candomblé que tem que mudar, pra ler a cartilha do outro que entra agora” (DOCUMENTÁRIO, 2018a).

A cartilha enfatizada por Makota Valdina se remete a uma tradição e deve ser problematizada. Utilizando-nos de wanderson flor do nascimento (2019),

professor de filosofia com ampla discussão acerca de terreiros e estudos de gênero, questionamos o que seria essa tradição e defendemos que é preciso rasurá-la, marcando seu desejo pelo estático, imutável e estanque. Importa também marcar na advocacia da tradição, não a defesa de mulheres como Valdina, mas a reprodução de um discurso branco, heterossexual, patriarcal e autoritário, fundado não apenas no domínio sobre os corpos e desejos dos sujeitos, mas, ainda mais complexo, assenta-se no menosprezo pelas mulheres (HOMEM, 2019) e pelas transesteridades.

Em pesquisa que se debruce sobre performatividades de gênero com ênfase na presença de homens trans em terreiros, destaca Kaio Lemos que,

[...] mesmo o candomblé sendo esta religião conhecida pelos processos de inclusão social, como no caso das pessoas homossexuais, ainda assim essa religião está ancorada nas bases do binarismo, ou seja, no entendimento de um homem e uma mulher cis biológicos, mais especificamente de mulheres de vagina e homens de pênis, parecendo prevalecer esse corpo biológico e não mais a natureza dessas pessoas, fugindo de diálogos de identidade de gênero. (LEMOS, 2019, p. 36).

Lemos e wanderson flor ajudam a pensar que a movimentação de pessoas trans no candomblé tem a ver com dimensões complexas que envolvem o corpo nas suas relações com os rituais, as vestimentas, os cargos e as possibilidades (ou não) de modificações no corpo. Vejamos,

Se o corpo é templo do orixá, vodum ou inquice, isso significa que o templo deva permanecer sempre do mesmo modo? Quais os limites para o que pode ser modificado em um corpo para que ele siga permanecendo templo das divindades? As vestimentas utilizadas permaneceram as mesmas do decorrer dos tempos? O que nelas se modifica e qual os sentidos dessas modificações? As divisões das tarefas do terreiro, em função do tipo de corpo, são universais? Permanecem invariavelmente a todo o tempo? (nascimento, 2019, p. 128).

Um essencialismo do que seja tradição deve ser fissurado por uma discussão filosófica, culturalista, histórica, inclusive apartando o que entendemos por tradição, dos mitos e fetiches impostos pelo Ocidente às sociedades africanas. Sabe-se que os invasores produziram todo um discurso patriarcal e judaico-cristão, capaz de condicionar os colonizados às leituras do real que lhe interessavam — daí Exu se transformar em demônio e Iemanjá e Oxalá serem aproximados da beatitude branca —, por outro lado, esses discursos fetichistas acerca do continente africano, de seus saberes e religiosidades, refletem os fantasmas que assombram a Europa, seu sistema de pecado a expurgar os desejos dos corpos e das corpas, e nada ou muito pouco tem a ver com religiosidades africanas.

Tatiana Nascimento (2020) nos ensina que o silenciamento e as expectativas sexuais sobre corpos negros são pilares antigos do racismo colonial, produzindo estereótipos sobre a negritude dissidente, tratando homossexualidades como uma “praga” a ser combatida porque capaz de contaminar os viris corpos dos negros africanos. Questiona a autora acerca de qual sexo cabe a um corpo preto, a saber, hetero, disponível, explorável, reprodutivo, cisgerado. Ora, a manutenção dessas expectativas resulta de estigmas e tem a ver com um sistema ideológico, político, econômico e afetivo de controle dos corpos e sexualidades negras, promovendo a perseguição, a chacota, a anulação existencial física — especialmente de corpos trans negros —, evocando condenações a quem ouse escapar do imaginário racista colonial. Também relata a exclusão de itans cuir/queerizados ao longo do tempo, como um em que “Oxum seduz Iansã”. Diz-se que Oxum dá o perdido na senhora das paixões, ventos, raios, eguns. Todavia, Oya, indignada por ter sido largada, persegue Oxum para castigá-la. A deusa da beleza se esconde num rio e de lá não mais sai. Há outros mitos que extrapolam os modelos binários, como um em que Oxóssi, deus caçador, resolve viver nas matas com Ossãe, deus das folhas; em outro, Otim, filha muito amada de um pai guardião de seu segredo, a saber, ter 4 peitos, foge após quebrado o segredo, virando um rio recebido por Yemanjá.

Mas,

[...] por que têm sido mais compartilhadas, ao longo de sua jornada de transmissão majoritariamente oral, as histórias mais sexo-gênero-corporeidade-normativas? Por que a transsexualidade de Otim é esquecida? E tanta insistência nos itans em que orixás feitas femininas disputam entre si, são dominadas por orixás representados como “homens”, reduzidas a esposas deles? (NASCIMENTO, 2020, p. 9).

A autora está rasurando todo um “esforço colonial de cisgeneridade heterossexista de supremacia branca e capitalista” capaz de difundir e inculcar nos corpos dos sujeitos modelos binários/dicotômicos de sexualidade polarizada, muitas vezes disfarçados de “o modo africano de vida” (NASCIMENTO, 2020, p. 10).

Logo, parafraseando Stefania Capone (2004), não se sustenta a tradição porque por detrás de uma aparente base comum da qual afluíam os candomblés brasileiros, ocorre um *continuum* religioso resultado de misturas, uma espécie de “unidade na diversidade”, além do que reivindicar certa tradição

é instrumento político a recalcar outros grupos e seus saberes, fortalecendo a preeminência de lideranças e comandos já estabelecidos.

O que compreendemos por tradição não deve se coadunar com um discurso saudosista e nostálgico do passado atravessado pelos interesses da colonialidade, da Cruz, do Pecado, da eugenia e da biologia e sim, preservando aspectos positivos das culturas africanas, viabilizar a potencialidade de todas as formas de ser e existir. Também há que se problematizar os limites da tradição em face do tempo e das alterações atinentes à cultura. Ora, se vestimentas vão sendo alteradas, se ritos são “adaptados”, por que as tarefas organizadas nos terreiros devem se submeter à sexualidade marcadamente ligada a certo nascimento biológico? Por que insistir em uma única possibilidade de identidade sexual a inscrever práticas de gênero no corpo dos adeptos da religião? Ora, porque, por detrás da agência de certa tradição, está a falar o sistema heterossexual colonial, qual seja, um dispositivo social de produção de feminilidade e masculinidade que opera por divisão e fragmentação do corpo, recorta órgãos e gera zonas de alta intensidade sensitiva e motriz (visual, tátil, olfativa), identificando-os como centros naturais e anatômicos da diferença sexual.

Trata-se, como ensina Paul Preciado (2014), de um sistema arbitrário e metonímico que extrai determinadas partes da totalidade do corpo e faz delas significantes sexuais. Que resulta desse sistema? Homens e mulheres como construções metonímicas do sistema heterossexual; redução do erótico; exploração estrutural das mulheres; privilégio do pênis; sanciona os corpos que ameaçam a coerência do sistema/gênero, atacando-os, desqualificando-os, solicitando alterações e adequações à norma.

A que “tradição” se recorre para justificar que os ritos devam estar apostos às categorias “homem” e “mulher”, as quais só se mantêm em pé no âmbito das palavras, “e não na realidade vasta e complexa da natureza e muito menos na realidade vasta e mais complexa das relações humanas concretas”? (HOMEM, 2019, p. 11).

Lendo Reginaldo Prandi (2005), questionamos o seguinte, se o calendário europeu foi imposto aos iorubás, alterando sua semana de quatro dias, cujo ano era demarcado pela repetição das estações e a duração de cada período do tempo marcada por eventos reconhecidos por toda a comunidade, e agora as deidades se alocam ao longo de uma semana com sete dias e doze meses que

atendem ao calendário estabelecido pelo Papa Gregório XIII no século XVI, como se pode falar em tradição que não seja inventada, alterada, produzida ao longo do tempo e não resultado de essência e coadunada a visões estanques de mundo? Se o pensamento tradicional africano que operava por uma realidade cíclica vê-se condicionado à sucessão linear do tempo, de que tradição estamos falando? Ora, a concepção iorubá de reencarnação não sofreu na América influência do kardecismo?

Todavia, a fala de Makota Valdina enfatiza que no candomblé os papéis de gênero precisam ser respeitados e que as funções são determinadas do seguinte modo: “[s]e ele é gay, se é homossexual, é escolha, opção sexual dele, mas ele não é mulher” (CANDOMBLÉ..., 2022). Em seu discurso destaca que os terreiros que não respeitam as normas “estão distorcendo a tradicionalidade”, permitindo-nos concordar com o questionamento de Santos (2013, p. 8), segundo o qual, “apesar da fama de ser uma religião inclusiva, no caso dos homossexuais e das lésbicas [e das travestis e pessoas transgêneras], o candomblé mantém como base de entendimento, uma divisão binária de gênero”.

Valdina afirma que:

[...] alguns estão distorcendo o jeito do candomblé, querendo imprimir uma marca que o candomblé não tem. O candomblé tem jeitos negros, agora, é uma crença que qualquer pessoa pode estar. [...] Se o Orixá escolhe uma pessoa, independente de cor, de raça, de ... de ... de cultura, está escolhido. Escolheu tá escolhido (Makota Valdina). (CANDOMBLÉ..., 2022).

A fala gagueja e as palavras *sexo*, *sexualidade*, *gênero* não aparecem. De que distorção está tratando Valdina? Quando o vídeo avança, evidencia-se que se trata de funções dos homens e das mulheres? E afirma, “não venham impor modismos ao candomblé [...]. Homem, ah porque é isso, por que é aquilo vai botar saia? Em alguns terreiros até bota. No meu terreiro não. Homem seja lá o que ele escolheu ser, ali ele tem que botar calça, porque biologicamente ele é homem” (DOCUMENTÁRIO, 2018a). Aquilo que sugere como tradição está pautado em uma perspectiva cisnormativa, um ato de dominação e coerção, uma fantasia de transcendência, capaz de excluir sujeitos que reivindicam identidades plurais e performances dissidentes de gênero. Por exemplo, ao falar sobre as divisões de tarefas para homens e mulheres no terreiro, dá a ler novamente uma dinâmica sexista heterocentrada. Ouçamos:

Nos terreiros que são liderados por pais de santo, as mulheres têm um lugar de preponderância, a não ser que esses pais estejam distorcendo a tradicionalidade do candomblé, e queiram botar homens em função de mulheres e mulheres em função de homens. O que está errado (Makota Valdina). (CANDOMBLÉ..., 2022).

Sempre buscando respaldo na ideia de uma tradição que deve ser preservada, ao proferir suas palavras, o tom de voz enérgico e a forma forte como gesticula as mãos e movimenta a face possibilitam leitura de imposição de uma verdade absoluta e muita dificuldade em conviver com outras realidades. Makota Valdina faz referências às roupas do povo de santo no candomblé, enfatizando que “pano da costa faz parte da indumentária feminina”, sendo uma agressão quando um homem resolve usá-lo; afirma que os terreiros que borram a tradição não devem ser chamados de candomblé: “ou então bote outro nome e não venha dizer que é tradição, porque não é tradição. Nossa tradição aqui não é essa” (DOCUMENTÁRIO, 2018a).

Indiretamente, Valdina está delatando que gênero implica em política, poder, saber e epistemologia, que performances dissidentes de gênero podem sofrer consequências punitivas, ao mesmo tempo em que oculta a produção da gênese da sua própria sexualidade. Para ela, é absolutamente natural que ela seja mulher, não se tratando de uma construção histórica, mas de uma consequência de sua biologia; qualquer outra possibilidade — ou opção, como diz — é respeitada, mas da porta para fora.

Repare que, para embasar discursos sobre a impossibilidade de vivência em relação à identidade de gênero de pessoas trans e outras corpos dissidentes de gênero nos terreiros de candomblés, “são acionadas premissas dos processos tradicionais da religiosidade [...], num projeto silencioso de apagamento das identidades trans” (DIAS, 2017, p. 11). Sem dúvida, a questão das indumentárias orientada pela cisheteronormatividade é um fator que colabora para processos de exclusão enfrentados pelas pessoas trans na busca por acolhimento em espaços religiosos, chamando a atenção para o fato de que, muitas vezes, são negados os direitos de vivenciarem suas identidades de gênero em tais espaços.

Todavia e contraditoriamente, Makota Valdina evidencia em sua fala, embora de forma indireta, que as tradições são inventadas. Ao falar sobre o pano da costa, salienta que as indumentárias foram idealizadas, criadas, escolhidas: “pano da costa foi feito para se usar com a veste que a gente padronizou, que a gente idealizou, que a gente criou. Que pareça com sinhazinha moça ou que não pareça, é essa a forma que a gente criou, escolheu”.

Ora, se foram criadas, escolhidas, parece insustentável basear-se numa tradição de indumentárias como algo fixo e estanque, impedindo uma pessoa trans de se vestir do modo como se identifica quanto ao gênero.

A interdição não se justifica em uma tradição, mas em autoridade patriarcal e narcísica, a impedir movimentos de emancipação, fortalecendo mecanismos de sujeição. Não se pode esquecer que o exercício de poder efetivado pela zeladora é produtor de sujeitos, inviabilizando uma produção de si que não seja aquela atrelada ao desejo do outro. Em outros termos, força a internalização e a construção de uma interioridade a partir do comando do outro com o qual se deve identificar. A que preço?

Algumas vezes, a forma como a ideia de respeito à tradição é ressaltada no vídeo em tela nos faria pensar que nunca houve mudanças no candomblé, que a tradição sempre foi a mesma ao longo do tempo, portanto, imutável. Porém, a mesma pessoa que defende a propalada tradição acaba por fragilizar o tradicional quando trata de assuntos outros. Repare-se que a religiosa afirma ser um erro acharmos que candomblé é uma coisa só: “não é. Depende do lugar de onde chegou o negro da África, que com isso veio a cultura, veio a tradição, veio a língua, veio os costumes e aí foi recriado” (DOCUMENTÁRIO, 2018a). Ora, se foi recriado e passou por mudanças com o tempo, não nos parece coerente usar da ideia de uma cartilha que se pauta em uma tradição imutável para justificar a impossibilidade de pessoas trans vivenciarem suas identidades de gênero nos terreiros.

Ao exemplificar as funções para homens e mulheres, também são perceptíveis contradições nos argumentos da zeladora. Ao mesmo tempo em que demonstra ser inaceitável uma mulher tocar o atabaque, ou um homem dançar e enxugar o rosto de um orixá/inkissi/vodun no terreiro, reconhece que “muitas mulheres do passado sabiam tocar. Ensinavam até os homens” (DOCUMENTÁRIO, 2018a).

3.3 Qual o sentido dessas interdições?

Também permeiam os fundamentos das tradições africanas, a ideia de ancestralidade associada à de descendência e, portanto, de reprodução, sendo que é na discussão sobre a ancestralidade que a reprodução é colocada de maneira incontornável. Ancestralidade e reprodução sustentam-se nos papéis do macho e da fêmea da espécie, logo, “para a tradição só podemos

experimentalizar um desses papéis” (nascimento, 2019, p. 129). Essa ideia acaba por moldar as interdições e as dinâmicas dentro dos terreiros demarcando as funções do masculino e do feminino sob perspectiva cisgênera e heteroterrorista (BENTO, 2017). Mas, perguntemos:

[...] qual o sentido dessas interdições? É só para ser coerente ao ciclo da ancestralidade e da reprodução que funda papéis? Suponhamos que sim. Se esse for o caso, naturalmente nenhuma mulher transgênera poderá desempenhar um papel destinado a uma mulher cisgênera, já que a primeira é terminantemente impossibilitada de procriar, de constituir descendência biológica na forma do parir. O mesmo acontecendo com homens trans, que estariam impossibilitados, como os homens cis, de inseminarem e fecundarem um óvulo. (nascimento, 2019, p. 129).

Wanderson flor prossegue questionando o critério para as rejeições baseadas na reprodução, rasurando tal fundamento ao perguntar o que acontece com os homens e mulheres estéreis. Se não procriam, são impedidos de desempenhar o papel que seria direcionado para o homem e para a mulher cis? “Parece, então, que do ponto de vista do fundamento tradicional da ancestralidade não se sustentaria, por princípio, a vedação de funções destinadas a pessoas cisgêneras a pessoas transgêneras” (nascimento, 2019, p. 130). Essas questões são importantes para pensarmos sobre gêneros inconformes —

corpas intersexuais, hermafroditas, loucas, monstras, caminhoneiras, bichas, sapas, bibas, fanchas, *butchs*, históricas, frígidas, hermafrodykes — e religiosidades afro-brasileiras, pois as discussões caminham para a compreensão de que as vivências trans nos terreiros de candomblés são lidas pelas comunidades-terreiro a partir de perspectivas ocidentalizadas do gênero, nas quais os papéis sociais são bem definidos — é o que afirmam — a partir da genitália. Desse modo, os terreiros de candomblés acabam por reproduzir normas de gêneros, influenciados que estão pelos moldes ocidentais, gerando dor e sofrimento aos sujeitos dissidentes das normas.

A experiência da transgeneridade enfrenta uma diversidade de tabus, preconceitos e violências nas sociedades ocidentais, que determinaram não apenas um papel, mas um corpo específico para ser vivenciado pelo gênero masculino e pelo gênero feminino. Estes gestos de recusa da experiência trans são determinados pela atuação de uma cisheteronormatividade, isto é, uma lógica social que naturaliza e prescreve a experiência cis como a única correta. (nascimento, 2019, p. 124).

A perspectiva cisheteronormativa em que se pauta o discurso de Makota Valdina exclui sujeitos que reivindicam identidades dissidentes não atreladas ao sexo biológico, fazendo prevalecer um corpo biológico no terreiro e não mais

os desejos das pessoas. Ignora-se possibilidades contrassexuais, fortalecendo a Natureza como ordem que legitima a sujeição, determinando “um corpo específico para ser vivenciado pelo gênero”; inviabiliza-se um movimento contrassexual no terreiro porque não se percebe os corpos como textos e o sistema/gênero como um sistema de escritura.

Evidenciando um pensamento essencialista, pautado em noções biológicas e binárias, dificulta vivências trans no Candomblé, endossa estruturas patriarcais e mentalidades androcêntricas, sem questionar relações instituídas entre os gêneros e as hierarquias de poder, ainda que a fala da zeladora seja reproduzida em um documentário acerca de mulheres negras líderes de religiões oriundas de matrizes africanas no Brasil, especificamente na Bahia.

Ao tratar de sexualidades dissidentes como “opção”, ignora que gênero é performativo, ou seja, um efeito das práticas culturais linguístico-discursivas (BUTLER, 2016) e prostético, a saber, não se dá senão na materialidade dos corpos produzida por uma máquina capitalista, industrial, farmacopornográfica (PRECIADO, 2014). Ao atrelar sexo e gênero à “opção”, aciona todo um contrato social branco, europeu, cis, heterocentrado, cujas performatividades normativas são inscritas nos corpos como verdades biológicas, ou seja, resulta e se coaduna com uma heterodivisão dos corpos. Nos termos de Tatiana Nascimento (2020, p. 11),

[...] invalidamos a soberania sexual de povos/corpos pretos LGBTQI cuja fonte de referência é também a própria ancestralidade da diáspora em suas multiplicidades. Reproduzimos, perversamente nós contra nós, o racismo colonial heterocissexualizante que anula nossa complexidade, nos desumaniza, explora, escraviza, mata, estupra, fetichiza, exotiza – impede que nos chamemos por nossos próprios nomes.

3.4 Considerações Finais: desaquendar¹³ a tradição para abrir portas

Discutir religiosidade está para além de questões de crença, fé, pois envolve relações de poder, processos de exclusão e construção de supremacias, visto que as religiões se movimentam a partir de noções hegemônicas, construindo hierarquias identitárias e colocando determinados sujeitos em posições de inferioridade por não estarem enquadrados em normas contrato-sociais, como é o caso das pessoas dissidentes de gênero e sexualidade.

Pensar, como foi feito neste artigo, sobre as identidades trans no contexto candomblecista é reconhecer uma teia de complexidades advindas dessas

relações. A visão sobre gênero nas comunidades-terreiro, considerando as pesquisas apresentadas e a fala da candomblecista Makota Valdina, pensam os corpos sem considerar que são construções subjetivas, singulares, pelo contrário, são concebidos a partir de ideias essencialistas, buscando respaldo na ideia de que há uma natureza biológica que precisa ser respeitada. Ficou evidente que a presença de pessoas trans em terreiros de Candomblés rasura as práticas cisheteronormativas, ainda que, segundo Makota Valdina, por mais que as pessoas não se identifiquem com o masculino ou feminino, não deixarão de sê-los, pois “internamente” é algo que não poderá ser modificado.

Gay, nunca vai ser... vai a opção. Mas nunca vai ser mulher. Da mesma maneira, uma lésbica nunca vai ser homem. Ela tem a opção dela, mas nunca vai ser homem. Porque você nasce homem, ou você nasce mulher. Ou você nasce... quando tem algumas coisas biologicamente já ali, mas você se mutilar pra ser isso, pra ser aquilo? E internamente, como é? Você vai mudar? (Makota Valdina). (CANDOMBLÉ..., 2022).

É provável que essa forma de tratar as identidades trans nos terreiros afaste travestis, homens e mulheres trans das religiões de matrizes africanas, pois a impossibilidade de vivenciarem suas identidades interfere no sentimento de pertencimento, colocando-as em posições de inferioridade em relação às pessoas cis nos terreiros (DIAS, 2017). Sujeitos que não estão em conformidade com os padrões de gêneros estabelecidos a partir de perspectivas biológicas enfrentam tensões ao transitar por fronteiras religiosas e de gênero, o que interfere no modo como constroem as suas identidades, pois nesses processos de construções se fazem presentes desafios constantes nas suas relações com os outros e nas suas vivências com o sagrado.

Evocando em sua fala as percepções biologicistas do gênero e as normas binárias que consolidam a ideia de que o gênero é subordinado ao sexo — no sentido de entender que o gênero só faz sentido quando está em conformidade com a genitália que não deve ser “mutilada” —, a zeladora não colabora para a politização das relações de gênero ou para a ampliação de direitos e possibilidades amplas de existências. Sua fala exclui as possibilidades das (trans)vivências, as quais reivindicam uma identidade de gênero dissonante daquela que o discurso biológico determina.

Daí que o terreiro que apela para a tradição pode acabar por colocar essas corpos dissidentes à margem, haja vista que produzem generalizações frágeis acerca dos corpos e das corpos. Trata-se sempre de um corpo passivo, de um corpo anterior ao discurso, biológico. Ligado à Natureza, é um corpo

cartesiano e cristão, um corpo vazio, inerte, profano, decaído, um corpo do pecado, ainda que Valdina negue fazer parte de uma religião do pecado.

O estudo apresentado aqui destaca que terreiros que se movimentam com base em normatividades de gênero contrariam o discurso de convivência na e com a diversidade. Fortemente nublado pela existência de uma “cartilha”, que se traduz, ao nosso ver, na seguinte ideia: aceitam-se todas as pessoas no terreiro, desde que respeitem a natureza biológica e a tradicionalidade do candomblé, esses terreiros, ao Outro e à diferença, têm suas portas fechadas.

Referências

- BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia**: rito nagô. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BENTO, Berenice. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e Direitos Humanos. Salvador: Edufba, 2017.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CANDOMBLÉ – Gênero. [S.l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Deisy Anunciação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yY0yztbbU0&list=RDCMUCgyvqGX-x2B9jwuI4v0hT5Q&index=7>. Acesso em: 29 jan. 2022.
- CAPONE, Stefania. **A busca da África no Candomblé**: tradição e poder no Brasil. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria: Pallas, 2004.
- DIAS, Claudenilson da Silva. **Identidades trans* e vivências em candomblés de Salvador**: entre aceitações e rejeições. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- DIAS, Claudenilson; COLLING, Leandro. Resistências e rejeições nas vivências de pessoas trans no Candomblé da Bahia. **Ex aequo**, [S.l.], n. 38, p. 95-110, 2018.
- DOCUMENTÁRIO a dona do terreiro. Direção de Deisy Anunciação. [S.l.: s. n.], 2018a. 1 vídeo (35 min.). Publicado pelo canal Deisy Anunciação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6wP1Tg8MF2I>. Acesso em: 18 out. 2020.
- DOCUMENTÁRIO: “a dona do Terreiro”. Matéria sobre Cristina dos Santos Anunciação (Deisy Anunciação). **Dumela**, [S.l.], 23 de abril 2018b. Categoria Espaço Discente. Disponível em: <http://www.revistadumela.com.br/2018/04/23/documentario-a-dona-do-terreiro/>. Acesso em: 29 jan. 2022.
- ECCO, Clóvis; MARINHO, Thais Alves; ARAUJO, Claudete Ribeiro de. Religião e Gênero: uma investigação do estado da arte dos Estudos de Gênero nos Programas de Pós-Graduação em Ciências da Religião no Brasil. **Mandrágora**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 5-37, 2018.
- FERNANDES, Alexandre de Oliveira. **Axé**: apontamentos para uma a-tese sobre Exu que jamais (se) escreverá. 2015. Tese (Doutorado em Ciência da Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- HOMEM, Maria. **Coisa de menina?**: Uma conversa sobre gênero, sexualidade, maternidade e feminismo. Campinas-SP: Papirus 7 Mares, 2019.
- LEMONS, Kaio. **No Candomblé, quem é homem e quem não é?**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2019.

LÉPINE, Claude. Análise formal do panteão nagô. *In*: MOURA, C. E. M. de. **Culto aos orixás, voduns e ancestrais nas religiões afro-brasileiras**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011, p. 13-70.

LUZ, Marco Aurélio. **Cultura negra e ideologia do recalque**. Salvador: Edufba; Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

NASCIMENTO, Tatiana. **Cuírlombismo Literário**. São Paulo: N-1, 2020.

nascimento, wanderson flor do. Transgeneridade e Candomblés: Notas para um debate. **Revista Calundu**, Brasília: Universidade de Brasília, v. 3, n. 2, p. 123-141, jul./dez. 2019.

PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados**: Orixás na alma brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Manifesto contrassexual**. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **Alma africana no Brasil**: os iorubás. São Paulo: Oduduwa, 1996.

SANTOS, Ailton Silva. O gênero na berlinda: reflexões sobre a presença de travestis e mulheres transexuais nos terreiros de Candomblé. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 3., 2013, Salvador. **Anais [...]**. [S.l.: s. n.], 2013. v. 1, p. 1-19.

SOUZA, Sandra Duarte de. Gênero e religião nos estudos feministas. **Revista Mandrágora**: gênero e religião nos estudos feministas, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, n. 12, p. 122-130, set./dez. 2004.

¹¹ Termo dos Candomblés de Angola, espécie de ekede dos terreiros de Ketu.

¹² Nome grafo em letras minúsculas de acordo com pedido do autor.

¹³ *Desaquendar* é gíria gay que significa *esquecer, largar, deixar de lado*.

AS IDENTIDADES ÉTNICAS DOS ADEPTOS DE UM TERREIRO DE UMBANDA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRESERVAÇÃO DO LEGADO AFRICANO

*Lucineide Almeida da Silva
Natalino Perovano Filho*

4.1 Introdução

Embora o Brasil seja uma sociedade diversificada, é marcado historicamente por imposições etnocêntricas e diante de tantas práticas de desafrikanização, convivendo com tantas situações adversas em torno da temporalidade e oralidade que influenciaram as identidades étnicas religiosas.

A África é enunciadora de significados para as diversas configurações sociais no Brasil, deixando suas influências na cultura, no modo de vida, na música, na dança, na culinária e nos ritos, ocupando um lugar privilegiado na formação das identidades. O legado africano é continuidade dessas influências sejam elas materiais e imateriais, possibilitando que a bagagem cultural continue marcando profundamente a história das raízes identitárias brasileiras com matrizes inclusive em África.

Bastide (1971 *apud* PRANDI, 2005, p. 167) ressalta que “recriou-se no Brasil, com inevitáveis adaptações, uma África simbólica que foi, durante pelo menos um século, a mais completa referência cultural para o negro brasileiro”. Assim, o legado africano não está fundamentado atualmente apenas nos aspectos religiosos, mas consegue abranger vários aspectos que se encontram presentes em vários seguimentos da sociedade, por exemplo, na culinária, na dança, na linguagem, na música, nos costumes tidos como africanos, no rito, no mito, nas artes diversas, dentre outros.

Nesse sentido, a cultura africana não pode e não deve ser menosprezada como insignificante e que, portanto, não tem importância para a sociedade brasileira, pelo contrário, é base para a formação sociocultural, bem como na formação e construção deste país que até os dias atuais tem seu papel

fundamental na sociedade. A despeito das acirradas discussões e estudos no que concerne da cultura deixada pelos negros e negras durante o processo de escravização ocorrido, não só no Brasil, mas em vários países da América e da Europa, diz respeito a que aqui se tornou cultura afro-brasileira a qual podemos verificar em vários aspectos culturais, sociais, religiosos e econômicos, influenciando diretamente na organização de diferentes grupos sociais no tocante país e se é inconfundivelmente tomada como legados africanos.

Para embasar sobre a cultura afro-brasileira, tomamos os ensaios de Santana (2017) que, em seu livro intitulado *Etnicidades e trânsitos: estudos sobre Bahia e Luanda*, teve o propósito de apresentar e discutir legados africanos, saberes e práticas de diferentes grupos étnicos africanos escravizados que, no Brasil, foram reelaborados, os quais se apresentam como traços da cultura afro-brasileira, fora e dentro do espaço religioso. Conforme a autora, legados africanos são saberes e práticas de herança não ocidental que vão além dos cosmos dos Terreiros, que, por diversas vezes, são invisibilizados e considerados irrelevantes em consequência de práticas colonizadoras que tentam desafricanizar a cultura afro-brasileira. Essa prática é uma evidência de como a colonialidade do poder não se contenta em colocar de lado a realidade empírica do indivíduo não europeu, mas quer invadir o seu imaginário, quer fundamentar a sua ocidentalização e, assim, colocá-lo num sentido em que seu imaginário seja invisibilizado e subalternizado.

A concepção decolonial é uma discussão entre povos colonizados ou que experimentam a colonialidade. Assim, a decolonialidade é resistência, é desfazer padrões, ideais e cenários vinculados aos indivíduos que por muito tempo foram colocados à margem. Desarticulando o conceito de colônia, passando a compreender por diferentes prismas, Bernardino-Costa e Gosfoguel (2016) sugerem uma análise a partir de lócus geopolíticos, que são espaços onde não apenas as diferenças são reinventadas, mas também são fronteiras que enunciam a produção de um conhecimento, pautado por diferentes perspectivas, cosmovisões, ou experiências dos sujeitos subalternos.

Nessa direção, a presença das religiões de matriz africana no Brasil oferece uma gama de modelos, valores, ideais ou ideias, uma imensa simbologia, segundo certa visão mística do mundo em correlação com o cosmo mítico e ritualístico. Para muitos estudiosos e teóricos, as religiões foram trazidas de

outros países. A saber, para Justina (1942, p. 88) “a Umbanda, por exemplo, foi trazida da África”. Já Ligiério e Dantara (1998) apresentam uma perspectiva distinta, que evidencia diversas vertentes e dinâmicas de formação da Umbanda, divididas em três tradições orais: ameríndia, Kongo e iorubá; tradições escritas: católica portuguesa e espírita kardecista; e outras tradições: incluem os malês, a maçonaria, o orientalismo, os ciganos, o vegetalismo e a medicina popular. A Umbanda que no Brasil se constituiu a partir de elementos culturais brasileiros, originou-se no começo do século XX, que surgiu após intensivas transformações sociais e culturais vivenciadas no país em meados do século XIX e começo do século XX. Essa religião significaria então, na visão de Ortiz (1999), um produto direto das transformações ocorridas em um determinado período no contexto da sociedade brasileira.

Segundo Ortiz (1977), a umbanda é fruto de um constante processo de mescla de crenças, imagens, tipificações e influências religiosas. Em sua prática, pauta-se na possessão, o que significa que o “processo de comunicação entre o sagrado e o profano se faz por meio do transe” (ORTIZ, 1977, p. 45). Mas não se trata de uma religião uniforme, não há um “modelo” seguido por todos os seus praticantes; cada pai ou mãe de santo possui um rito peculiar em sua Umbanda, conforme os preceitos que a sua entidade espiritual solicita. Birman (1985, p. 96) afirma que “cada pai de santo é senhor no seu Terreiro, não havendo nenhuma autoridade superior por ele reconhecida”.

Diante disso, procurou-se compreender como é possível as identidades étnicas ganharem ressignificação tendo como fomento o que se entende como legado africano em um Terreiro de Umbanda, e como isso fundamenta a construção de identificações leva-nos a diversos caminhos para se pensar sobre a importância de cultura para as identidades brasileiras que seja no cosmo social, religioso, étnico, econômico e diversos. Também é pertinente entender como as práticas de intolerância religiosa não intimidam alguns adeptos, de modo que se mantém a religião como guardiã de identidades múltiplas, além de apresentar-se como um cosmo auspicioso em que se percebe a pretensão de reconstruir suas identidades.

4.2 Jitaúna, a Rainha do Cacau: aspectos históricos e geográficos

Jitaúna, a Rainha do cacau, como é chamada na atualidade, está situada na região que pertencia à Sesmaria¹⁴ doada pelo Rei Dom José I, por volta de 1785,

a João Gonçalves da Costa. A partir do final do século XX, foi introduzida, na maior parte das terras, a cultura do cacau, culminando nos surgimentos de inúmeras fazendas cacauceiras. Nesse ínterim, atraídos pela expansão da economia do cacau, começaram a chegar os primeiros imigrantes italianos e portugueses. Também foram trazidos como mão de obra inúmeros afrodescendentes para trabalharem nessas propriedades.

A cidade está localizada a 390 km da capital Salvador, fica entre as margens do Rio Preto e Rio Contas. Geograficamente, Jitaúna está no Centro-Sul Baiano. O município se estende por 218,9 km² e contava com 14.115 habitantes no censo de 2010. A densidade demográfica é de 64,5 habitantes por km² no território. Está entre os municípios de Ipiauí e Jequié. Elevada à categoria de município pela lei estadual nº 1588, de 22-12-1961, Jitaúna tem 57 anos de idade. No seu percurso histórico, encontramos diversos elementos que formam a sua identidade. Habitada por índios Pataxós, os primogênitos dessas terras, consta também em seus registros a presença marcante dos negros que foram escravizados pelos colonizadores europeus.

Em conversas informais com alguns moradores mais antigos de Jitaúna, detectamos quais eram as manifestações religiosas, antes da construção da igreja, como as pessoas praticavam sua religiosidade. Muitos com os quais conversamos responderam que sempre faziam suas devoções em casa, rezando, benzendo; outras disseram que, desde a chegada de pessoas diferentes para localidade, era comum o samba acontecer em dias festivos. Mas, quando interrogados acerca de qual era a religião, eles responderam que eram católicos, logo, percebemos que, por trás daqueles depoimentos, muitos elementos poderiam estar ocultos a respeito das identidades de Jitaúna e nos legados encontrados.

É notório que a religião cristã católica predomina na cidade, todavia, no decorrer da pesquisa, encontramos diversos Terreiros pelo município, além da presença de outras religiões, principalmente as de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, que, embora invisibilizadas, são práticas comuns. Terreiros sempre existiram, mas a hegemonia da cultura colonizadora tende a escamoteá-los. Esse silenciamento, sobretudo a respeito das religiões, já é uma comprovação dessa política etnocêntrica que privilegia a cultura ocidental em detrimento das demais construções civilizatórias de outros povos. É perceptível que essas práticas culturais e religiosas são estigmatizadas, inclusive pela

inexistência de material escrito histórico na região, assim, entende-se que é preciso trazer o sujeito para a história, tendo em vista a existência das práticas culturais citadas na localidade. Dessa forma, constatamos que a identidade étnica dos colaboradores da pesquisa está construída numa estrutura de significação que nos leva a pensar sobre tempo e tradição e tempo e interpretação. Esses aspectos evidenciados sobre Jitaúna fomentaram ainda mais o meu interesse pessoal em estudar sobre os legados africanos com ênfase nas práticas tradicionais dos adeptos de Terreiro de Umbanda nessa cidade.

Ao estar no espaço de Terreiro, é perceptível a forte relação dos adeptos com sua ancestralidade, o que permeia também as atividades lúdicas e festivas, levando para fora dos Terreiros suas danças, indumentárias, vestes, culinária, toda uma estética construída a partir desses legados diversos. Ademais, o desdobramento da história de Jitaúna nos possibilitou, no que versa sua identidade e nas suas experiências religiosas, sociais e culturais, entender como se produz a identidade.

4.3 A descrição do Terreiro Ogum de Ronda na umbanda e Gira de caboclos

Reiteramos que o presente estudo teve como lócus o Terreiro Ogum de Ronda na Umbanda e Gira de Caboclos, localizado no município de Jitaúna, Bahia, na Rua Coronel João Borges, antiga Rua Pulo do Bode. Esse espaço foi, sem dúvidas, referência para o delineamento deste estudo, uma vez que sustenta toda uma cadeia de memórias e de saberes significativos há mais de cinquenta anos legitimados pela comunidade. Ele foi fundado oficialmente na década de 1990, porém sua existência informal é datada desde a década de 1960. Presidido por Damião Gregório de Nascimento, tendo como nome religioso Pai Damião, um colaborador relevante nessa investigação para se compreender as memórias e tradições como construto da identidade étnica (SILVA; PEROVANO FILHO, 2020).

Com o Pai Damião, investigamos sobre a história do Terreiro Ogum de Ronda na Umbanda e Gira de Caboclos. Ele relatou que o espaço funcionou em outras localidades. Entre as décadas de 1960 a meados de 1980, o Terreiro situava-se na zona rural. Primeiro, numa fazenda, de nome Feto, onde Pai Damião trabalhava nas atividades de agricultor. Mas, segundo ele, não durou

muito tempo, pois tivera que fechar o espaço a pedido do dono da Fazenda, alegando que, naquele lugar, não se podia bater tambor.

Neste relato, já fica evidente a histórica perseguição às quais tais práticas foram submetidas, fundamentalmente, com motivações de caráter racista e preconceituoso. Naquele contexto, a proibição da presença dos ritos na localidade em que funcionava o Terreiro e a sua invisibilização são um marco violento para vida de Pai Damião. Foi assim durante muito tempo, tendo de mudar-se sempre para outras localidades, até começar a funcionar em Jitaúna. Muitos foram os dilemas vividos por ele, até que conseguiu, já em Jitaúna, arrendar uma casa, onde logo começou a funcionar o Terreiro e fazer suas atividades.

É neste espaço, das instâncias criativas do culto, lócus da construção mítica e ritual, onde a umbanda é vivida em seu cotidiano encantado de crenças e práticas mágicas, voltado para as necessidades de seus adeptos e público interno. O estudo realizado nesse espaço identificou uma marcante presença de afrodescendentes entre os adeptos, sua grande maioria.

O Terreiro é parte da residência onde vive do Pai Damião. No Terreiro, moram, seis pessoas: além de Pai Damião e sua esposa, Luiza Oliveira dos Santos, mais quatro pessoas que auxiliam na manutenção do espaço, que tem cinco cômodos, sendo que o altar está no primeiro deles. A casa é denominada pelo líder religioso como casa de Candomblé e Umbanda. No Alvará de funcionamento, consta registrado como Terreiro Ogum de Ronda na Umbanda e Gira de Caboclos. É um ambiente simples, sem ostentação (principalmente se comparado a outros Terreiros e igrejas ou templos evangélicos). Nas cores azul e branco, as paredes e altar vão se harmonizando, formando um ambiente iluminado, claro e limpo.

O cômodo onde acontecem as giras¹⁵ (as danças para os Orixás, cantos de melodias, chamadas pelos umbandistas de pontos cantados, defumações com ervas especiais e orações, inclusive as orações cristãs, como o Pai Nosso e a Ave Maria) é relativamente pequeno, contendo sofá, cadeiras de plásticos, que ficam organizadas, próximo às paredes laterais. Na parte interior desse cômodo, ao lado direito, fica o altar, geralmente montado em uma pequena mesa, onde também Pai Damião dá o atendimento aos consultantes.

No altar, existe uma variedade significativa de imagens de santos católicos (Sagrado coração de Jesus, Maria e Nossa Senhora da Conceição, Nossa

Senhora Aparecida, Santo Antônio, São Sebastião, Santa Luzia), de Orixás (Obaluaê, Cosme Damião, Oxóssi) e caboclo (Boiadeiro), o patriarca na hierarquia espiritual desse Terreiro.

Dentre as imagens observadas, encontramos a de Buda. Segundo o Pai de Santo, as imagens no altar servem para atrair prosperidade, dinheiro. Sobre o altar ainda se vê o chapéu de couro, laços, chicote, jaleco, gibão, perneira, berrantes, agogô, dentre outros elementos, como nos mostram as Figuras 1 e 2.

Figura 1 – Altar do Terreiro Ogum de Ronda e Gira de Caboclos



Fonte: autores da pesquisa



Figura 2 – Chapéu de couro e agogô



Fonte: autores da pesquisa

Além dos santos, há, ainda, objetos, como velas, copos d'água, frascos com óleos, fios de contas, animal de pelúcia, fotos de adeptos, entre outros, assim como um recipiente com água, flores e perfume alfazema que, segundo Pai Damião, são usados para homenagear a cabocla Jurema e Iemanjá. Próximo ao altar, precisamente ao lado, posicionam-se os instrumentos: atabaques, o pandeiro, o triângulo. Os atabaques são considerados entidades, de acordo com Pai Damião, não podendo ser tocados por qualquer pessoa, os quais são reverenciados durante os ritos. Os instrumentos são tocados com as mãos e, mediante os toques, as pessoas ali vão acompanhando com palmas, todos no clima de alegria e envolvimento.

Figura 3 – Atabaques



Fonte: autores da pesquisa

A escolha desse espaço como lócus da presente pesquisa se deu, conforme explicitado na introdução deste trabalho, a partir do meu pertencimento e de minha família com o Terreiro e o Pai Damião. Também se agregou ao interesse em pesquisar esse local o fato de meu pai e minha mãe serem frequentadores assíduos, além de perceber, durante muito tempo, que o Terreiro Ogum de Ronda na Umbanda e Gira de Caboclo está intimamente relacionado às práticas simbólicas sincréticas, às vivências e sabedoria preservadas por minha família, antes e a partir desse espaço.

4.4 O encontro com os sujeitos da pesquisa

Para escolher os(as) colaboradores(as) da pesquisa, pensamos inicialmente como chegaríamos até os adeptos do Terreiro, pois as pessoas que os frequentam nem sempre querem expor sua opção religiosa. Um dos critérios adotados para escolha desses colaboradores foi a conversa prévia com o Pai Damião, ao fazê-lo o convite para contribuir com a pesquisa. Procuramos saber dele qual a possibilidades de entrevistar esses adeptos. Ele nos disse que conversaria com alguns Filhos de Santo e nos credenciaria a participarmos do mesmo espaço, durante as atividades do Terreiro. O primeiro dia de visita ao

Terreiro foi muito importante e emocionante. Expliquei a pesquisa, os objetivos, os fins, convidando-o para fazer parte deste recorte registrado na memória e na escrita, no universo da ciência e da academia, o que ele aceitou no mesmo momento.

Pai Damião informou as datas e os dias de atividades no Terreiro, para o encontro com os/as colaboradores/as: as rezas acontecem a cada 15 dias. O primeiro encontro foi na reza da pipoca, oferecida a Obaluaê que, de acordo com Pai Damião, é conhecido também como Omulú, o senhor da vida e da morte, o qual teve suas feridas curadas e transformadas em pipocas por Iansã. Conta ainda Pai Damião (em entrevista de 2019) que esse orixá é de meter medo por ser o dono das doenças de pele: assim como traz, pode levar os males relacionados à saúde.

Posteriormente, no dia 6 de março de 2019, conseguimos encontrar todas as pessoas que pretendíamos convidar para colaborar com o estudo, das quais nos aproximamos, durante a festa, e com as quais tivemos um diálogo informal e corriqueiro. Naquela ocasião, houve um estranhamento pela minha presença, proponente desta pesquisa, por parte de algumas pessoas que não me conheciam, enquanto, para outras pessoas conhecidas, esse momento se tornou uma ocasião oportuna de reencontros e troca de saberes, já que tenho o referido espaço como um lugar de aprendizados e experiências. Terminada a festa, entramos em contato com os(as) quatro colaboradores(as). Um dos critérios de escolha foi optar pelos frequentadores mais antigo no Terreiro, no intuito de colher o máximo possível de sua identidade e suas relações com o espaço. Desse modo, contatamos Emília de Jesus Santos e Marilene Nascimento Santos¹⁶ que, de imediato, aceitaram participar da pesquisa. Com relação a essas duas colaboradoras, além de serem Filhas de Santos de Pai Damião, são responsáveis pela organização da ritualística do Terreiro.

Outro critério foi o grau de aproximação e afinidade. Nesse caso, optamos em convidar Osmando Menezes da Silva¹⁷ e Bernardina de Oliveira, ambos meus pais. Além da afinidade, existe a relação familiar, o que levou a escolhê-los como colaboradores desta pesquisa. Somando a esse critério, tem-se a participação deles no Terreiro Ogum de Ronda na Umbanda e Gira de Caboclo, assim como as práticas e as experiências vividas até se firmarem como Filha e Filho de Santo de Pai Damião. Estes não hesitaram em dizer sim. Nessa

primeira relação que foi feita, totalizamos cinco adeptos, incluindo Pai Damião, procurando diversificá-los em termos de identidade, religiosidade e moradia.

4.5 Pertença étnica e relação com os legados africanos

Para iniciar a abordagem sobre pertença étnica, trataremos acerca do campo simbólico, que envolve a cosmologia e as interações que os adeptos de um Terreiro de Umbanda têm com suas histórias de vida e seus pertencimentos. O tratamento e o modo como influenciam nas interações sociais locais podem render ainda reflexões interessantes e acionam novas formas de lealdade e pertencimento, assim como as percepções que emergiram do diálogo com os/as colaboradores/as, durante o envolvimento destes com a pesquisa, relacionando-o ao contexto da constituição de uma identidade étnica e com o processo de produção adotado pelos adeptos em um Terreiro de Umbanda na relação com os elementos tomados como legados.

Por esses vieses, os colaboradores percorrem outros ambientes religiosos, realçam elementos de simbolismos étnicos, fazendo esse movimento como formas de pertencimentos e conjecturando suas identidades étnicas. No entanto, não se tratam de categorias analíticas em si. Elas serão, ao contrário, alvo de uma reflexão crítica, cujo propósito, ao final, é demonstrar o quanto podem incorrer em diversos indivíduos, pois o processo de construção da identidade étnica permite que possam transitar por diversos nichos e ressignificar suas identidades, o que resultará em múltiplos pertencimentos étnicos. Assim, ao analisar as entrevistas, entendemos que a pertença étnica está atrelada à dinâmica da interação, participação e inserção desses adeptos num movimento que abarca o passado histórico e a compreensão de estar sujeito ao efeito desse movimento e desse tempo.

Ao abordarem sobre os espaços percorridos durante suas trajetórias até o Terreiro, os adeptos apontam traços culturais que nos levam a compreender que a manutenção e preservação das suas identidades étnicas se dão por meio do grupo étnico a qual pertencem. Bernardina de Oliveira, conhecida como Dona Santa¹⁸ ou Santa de Mano rezadeira, também minha mãe, 79 anos, conta sobre como aprendeu a rezar, como se inspirou na tradição familiar e a tem como base principal da reconstrução da sua identidade étnica. Ela relata a sua história de vida a partir da visão sobre a sua pertença étnica e dos aspectos subjetivos que reconhece em si mesma. Os traços culturais enunciados por

Dona Santa aparecem com frequência na afirmação étnica: “a seleção de alguns símbolos que garantem, diante das perdas culturais, a continuidade e a singularidade do grupo” (CUNHA, 1987, p. 116) e do contexto familiar no qual ela está inserida.

Eu só comecei a rezar como a minha mãe e tia Maria rezavam. Eu sempre via elas rezando. Também via outros parentes rezando. Eu via minha mãe e as vezes ela me ensinava. Via meu papai Tito (vô). É que todos na minha família tinha esse costume. O meu pai rezava, mamãe Norata rezava, lá todo mundo rezava. Eu era bem pequenininha, e lembro deles indo para a casa de pessoas porque eram chamados para rezar o doente. Daí, então, eu aprendi com todos um pouquinho. Depois segui o mesmo costume de rezar para curar as pessoas. Durante um tempo eu ficava sem saber se podia, mas aí parece que as pessoas percebem que a gente sabe e daí começa a procurar a gente. (Dona Santa, em entrevista de 2019).

A família, como cruzamento da identidade étnica, marca a história de vida de Dona Santa e de como aprendeu a prática da reza. Pode-se compreender que os familiares assumem um marco basilar na sua vida, fazendo com que ela construa seu quadro de referências. Tomando como dado de análise essa linha histórica da entrevista, os traços da memória são os fatos que ficam registrados com datas precisas, em geral, datas importantes que marcam para sempre. É importante frisar que esses dados evocam as lembranças particulares, pessoais ou coletivas.

“Esses três critérios, acontecimentos, personagens e lugares, conhecidos direta ou indiretamente, podem obviamente dizer respeito a acontecimentos, personagens e lugares reais, empiricamente fundados em fatos concretos” (POLLAK, 1992, p. 3).

Isso posto, o ponto mais relevante é que o indivíduo, ao permear outros ambientes, pode adquirir herança cultural e até mesmo compartilhar experiências do mesmo grupo. Isso não quer dizer que necessariamente esse movimento está vinculado à pertença social, visto que, nesse trânsito cultural, o indivíduo transpõe outros elementos de fronteiras étnicas que algumas vezes podem ser acionados ou não.

4.6 Orixás, espíritos e caboclos cruzam fronteiras étnicas dentro do Terreiro de Pai Damião

Para Silva (2000, p. 87), “Cruzar fronteiras” significa transpor os sinais que demarcam — “artificialmente” — os limites entre os territórios das diferentes identidades. A relação dos adeptos com a Igreja, com o Terreiro, com a família, com os festejos da igreja católica e as atividades do Terreiro enunciam

fronteiras étnicas; essas, por sua vez, são compreendidas a partir das narrações sobre suas histórias pessoais de vida, suas práticas e vivências, sejam elas no Terreiro ou na igreja, onde frequentemente eles ressignificam e mantêm suas identidades étnicas. Estar na missa, rezando para o Bom Jesus, e estar no Terreiro, cultuando os Orixás, Caboclos e Espíritos, dentre outras atividades, representam particularidade de cada adepto, funcionando como marcador étnico dentro daquele espaço e fora dele também.

A respeito disso, fez-se necessário, nesta pesquisa, analisar esses elementos como fontes destas inter-relações existentes dentro do Terreiro, demarcando identidade e diferenças. Assim, foi preciso levantar, junto aos colaboradores, as fronteiras existentes entre orixás, espíritos e caboclos como elementos identitários que fazem parte da forma como eles interagem dentro do Terreiro Ogum de Ronda na Umbanda e Gira de Caboclos. Na medida em que esses elementos foram surgindo, foi preciso aliar a história de vida à história africana, considerando que, além de os colaboradores narrarem simbolismos invocados e evocados nesse Terreiro, também contaram como muitos desses significados foram gerados em suas vivências.

Ao entrevistar o Pai Damião sobre as entidades que estavam no panteão de seu Terreiro, ele afirmou que o seu Terreiro é um Terreiro de Candomblé e Umbanda. Então, ao questionarmos quem estaria no centro desse Terreiro, ele respondeu: *“espírito, quem trabalha é que recebe o espírito, ou espiritual. [...] eu recebo Preto Velho, Cosme Damião, Boiadeiro, Ogum e Oxóssi, e tem mais que não posso falar”* (Pai Damião, em entrevista de 2019). Ao afirmar que o Terreiro é de Candomblé e Umbanda, Pai Damião chama-nos a atenção para analisar os elementos sagrados que diz receber, que também fazem parte da hierarquia do seu Terreiro. É perceptível uma interação entre esses elementos evidenciados na fala de Pai Damião. Ora, sabe-se que a Umbanda, como já mencionado aqui, faz parte das religiões que possuem uma ascendência na África. Outra variante da religião de Pai Damião é quando ele afirma receber Preto Velho, Cosme Damião, Boiadeiro, Ogum e Oxóssi.

É pertinente conduzir a nossa discussão sobre caboclos e orixás na Umbanda objetivando uma discussão mais ampla acerca das maneiras e caminhos pelos quais práticas diferentes podem vir a se conectar nas religiões de matriz africana no Brasil, mais particularmente na religião, foco desta

pesquisa. As entidades espirituais que integram o panteão do Terreiro de Pai Damião são denominadas Caboclos, Orixás e Espíritos.

Esse encontro entre orixás e caboclos na Umbanda e no Candomblé é um bom exemplo do conceito de simbiose mobilizado por Stengers (2011 *apud* RABELO, 2018) — um encontro em que diferentes práticas e/ou seres se conectam sem que um ameace a existência do outro. Encontro em que a possibilidade de coexistência (como alternativa à destruição) não está fundada na indiferença — como se para deixar o outro existir fosse preciso não se interessar por ele —, mas na articulação de interesses divergentes. É possível perceber que cultivar orixá e caboclo num mesmo espaço leva-nos a uma ilusão de que se trata de lugares diferentes mantidos nos imaginários das pessoas que são tomadas pelas entidades que têm as duas partes. Vejamos o que responde Pai Damião ao indagarmos quais as entidades que ele afirma receber e qual o significado que cada guia, espírito e orixá tem para ele:

Recebo muitos guias. Sem esses guias eu não sou ninguém minha fia, não posso continuar. Não posso desobedecer, pois tomo uma surra daquelas. Agora mermo recebi uma surra minha fia e ele tinha me avisado pra mim não teimar. Isso porque eu marquei de fazer a obrigação na data e não fiz. (Pai Damião, em entrevista de 2019).

Em seguida, questionamos: tomou a surra de quem? Ele, então, respondeu: “do Preto Velho. Porque os guias é assim, ele dá, mas, se não obedecer, ele tira e ainda bate na pessoa, de ficar sem levantar” (Pai Damião, em entrevista de 2019). Podemos observar um fator importante na fala de Pai Damião, quando ele cita a obediência como elemento da sacralização e que faz parte das obrigações ritualísticas, tanto da Umbanda quanto do Candomblé. Ainda podemos compreender a partir da sua fala que é preciso estar em dia com os guias, cuja condição é uma obrigação moral. Para Mauss (1982), dar é uma obrigação, sob a pena de provocar uma guerra. Para o autor, em *O ensaio sobre a dádiva*, as prestações primitivas forjam a dádiva a partir de três obrigações interligadas: dar, receber, retribuir. Cada uma dessas obrigações cria um laço de energia espiritual entre os atores envolvidos. Retribuir a dádiva se assenta na existência dessa força, dentro das obrigações compridas.

4.7 Impressões finais

O legado africano pode ser o resultado de como os negros se articularam por meio da ressignificação cultural religiosa, nos espaços de terreiros onde encontramos a presença maciça de suas contribuições no cenário social e

cultural, na culinária, na linguagem e em diversos outros campos por onde a presença do negro é incontestável.

Presume-se que a presença dos africanos em distintas localidades no país fez com que se mantivesse as raízes identitárias e inconfundíveis da presença dos povos africanos. De modo que de norte a sul do Brasil, constata-se o universo cultural e as relevantes contribuições africanas à civilização brasileira. Assim, sobre legado africano Santana (2004) vai afirmar que são saberes e práticas de diferentes grupos étnicos africanos escravizados que no Brasil reelaboraram seus saberes e práticas e se apresentam como traços da cultura afro-brasileira, fora e dentro do espaço religioso.

Os estudos de Barth (2011) acentuam que as diferenças culturais passam a adquirir um elemento étnico. Portanto, pensar nas identidades étnicas dos adeptos de um terreiro de Umbanda, na cidade de Jitaúna (BA) e o encontro com elementos identitários tomados como legados africanos nos permite descrever e identificar como estes se reconhecem e são reconhecidos, analisando suas representações particulares e coletivas dentro do espaço religioso.

O entrecruzamento de Orixás, Caboclos e Espíritos evidencia um jogo de manipulação e manutenção das identidades enunciadas a partir de suas práticas religiosas. Como se vê, não se trata simplesmente de produzir uma nova categoria analítica para realização dos estudos, mas de entender de que forma ocorre a relação entre os elementos elegidos pelos colaboradores, bem como quais demarcam como pertencimento étnico, que ora os conduzem ao Terreiro e ao fomento dos legados africanos. Esse encontro que se dá entre orixás e os elementos da religião que tem matriz em África evidencia a visibilidade da existência das reminiscências africanas. Ademais todas as formas simbólicas explicitadas pelos adeptos existem no universo subjetivo de cada um desses elementos de que chamamos legados africanos. A crença, as comidas, os rituais, a ritualística, as memórias, a família, a ancestralidade, o espaço reconstituído, o Terreiro, os ritos, os mitos, as festas, as rezas estão nas encruzilhadas dos seus pertencimentos étnicos.

Referências

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. *In*: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Joseline. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 187-227.

- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016.
- BIRMAN, Patrícia. **O que é umbanda**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- JUSTINA, Martha. Utilidades da lei de Umbanda. In: CONGRESSO BRASILEIRO DO ESPIRITISMO DE UMBANDA, 1., 1941, Rio de Janeiro. **Cadernos de resumo**. Rio de Janeiro: Federação Espírita de Umbanda, 1942. p. 36-41.
- LIGIÉRIO, Zeca; DANDARA. **Umbanda: paz, liberdade e cura**. Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 1998.
- LIMA, Ruy Cirne. **Pequena história territorial do Brasil: sesmarias e terras devolutas**. São Paulo: Arquivo do Estado de São Paulo, 1991.
- MAUSS, Marcel. Sociologia e antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 1982.
- ORTIZ, Renato. A morte branca do feiticeiro negro. **Religião e Sociedade**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 42-50, 1977.
- ORTIZ, Renato. A morte branca do feiticeiro negro. **Religião e Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 1, 1997, p. 42-50.
- ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro: Umbanda e sociedade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- PINTO, Altair. **Dicionário da umbanda**. 6. ed. São Paulo: Editora Eco, 2015.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados: orixás na alma brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- RABELO, Miriam Cristina Marcilio. Religião, ritual e cura. In: ALVES, Paulo Cesar; MINAYO, Maria Cecília Souza (org.). **Saúde e doença: um olhar antropológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998. p. 57-71.
- SANTANA, Marise de. **Etnicidade e Trânsito: estudos sobre Bahia e Luanda**. In: SANTANA, Marise de; FERREIRA, Edson Dias; NASCIMENTO, Washington. Santos. Jequié; Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB), Áfricas: Grupo de Pesquisa Interinstitucional (UERJ/UFRJ), 2017.
- SANTANA, Marise de. **O legado africano na diáspora e o trabalho docente: desafrikanizando para cristianizar**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SILVA, Lucineide Almeida; PEROVANO FILHO, Natalino. Os adeptos de um Terreiro de Umbanda no interior da Bahia e sua relação com o processo doença-cura. **Odeere**, [S.l.], v. 5, n. 9, p. 352-378, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/odeere.v5i9.6576>.
- SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

¹⁴Sesmarias eram terrenos abandonados pertencentes a Portugal e entregues para ocupação, primeiro no território português e, depois, na colônia, o Brasil, onde perdurou de 1530 até 1822 (LIMA, 1991).

¹⁵No Dicionário da Umbanda, *gira* é definida como uma *corrente espiritual; rua; caminho*. A *gira* (ou *jira*) vem da palavra em quimbundo *nijra*, que significa *caminho, rota* ou *via*. De um lado espiritualizado, podemos compreendê-la como o caminho que nos levará em contato divino com todas as entidades da Umbanda; são danças para os Orixás, cantos de melodias chamadas pelos umbandistas de pontos cantados, defumações com ervas especiais e orações, inclusive as orações cristãs, como o Pai Nosso e a Ave Maria (PINTO, 2015).

¹⁶Marilene Nascimento dos Santos faleceu antes mesmo de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Por isso, não vamos expor sua entrevista.

¹⁷Osmando Menezes da Silva faleceu antes mesmo de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE, sendo esse o motivo pelo qual não vamos expor sua entrevista.

¹⁸Bernardina Oliveira será tratada neste estudo como Dona Santa, assim como ela prefere.

MOVIMENTO CONTÍNUO CRIADOR DO UNIVERSO: EXU, O PADÊ, ESSÁS, IYAMÍS E ORIXÁS

*Adauto Viana de Brito
Itamar Pereira de Aguiar*

Este capítulo resulta da pesquisa para a elaboração da dissertação apresentada ao mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, desenvolvida pelos autores, respectivamente à época, orientando e orientador, por meio de etnografia e observação participante realizadas nos terreiros de candomblé da Bahia: Ilê Axé Iyá Nassô Oká (Terreiro da Casa Branca) e Axelojá.

No referido artigo, Exu é apresentado objetivando elucidar a sua interferência na criação do Cosmo, seus nomes específicos em distintas nações de Candomblé, seus símbolos, seus atributos e a cerimônia em que sua participação é de fundamental importância, o Padê, aqui observado e descrito enquanto ritual de oferendas a Exu e às Iyamís, além de homenagear aos Essás, personagens constituintes do processo de criação dos primeiros terreiros de tradições religiosas Iorubanas no Brasil, sendo considerado como o primeiro deles, o Ilê Axé Iyá Nassô Oká (a Casa Branca), do qual se originou o Axelojá. Na cosmogonia nagô, Exu está ligado à origem do mundo e, no mito da criação¹⁹, ele aparece juntamente com Odudua²⁰ e Obatalá²¹, frente à desobediência de Odudua ao não fazer a sua oferenda como indicada por Olodumaré²², Exu²³ cria empecilhos na trajetória de Odudua para criação da Terra, ou Ayê, interpretada como a parte inferior da cabaça, fazendo surgir a poeira para sujar suas roupas brancas e a chuva para umedecer a terra assentada nas suas vestes formando a lama, em seguida cria o Sol escaldante, faz surgir a fadiga, o cansaço e cria a sombra para o descaso. Por ter inventado as coisas, Exu tem acesso a todas as brechas do Universo e ao subterrâneo, as profundezas da Terra.

Para os povos tradicionais de terreiros e segundo os mitos de criação, Exu tem primazia das oferendas, pois é ele o mensageiro do plano divino, que ocupa todos os espaços e faz deles o que lhe for conveniente, está em todas as pessoas

influenciando sua natureza e a forma de lidar com ela: “Exu [...]. É o representante das potências contrárias ao homem. [...]. Costumam-no chamar os negros o homem das encruzilhadas [...], porque onde há entrecruzamento de estradas, ou de ruas, lá está Exu, que é preciso *despachar*, dando-lhe pipoca e farinha com azeite do dendê” (RAMOS, 2001, p. 43). Nas encruzilhadas é dando a ele todo tipo de oferenda no intuito de manter a cordialidade entre o mensageiro e as pessoas do terreiro. Ramos assegura que:

O fetiche de Exu é uma massa de barro em que os negros modelam uma cabeça onde os olhos e a boca são representados por conchas incrustadas no barro, e ainda fragmentos de ferro e outros ornamentos preparados. São-lhe consagrados os primeiros dias de todas as festas fetichistas, e as segundas-feiras, visto como o seu *despacho* é condição indispensável ao prosseguimento das cerimônias. Os animais que se sacrificam são o bode, o galo, o cão [...] *Exu* é uma divindade fálica, [...] e no Brasil se contenta com animais. (RAMOS, 2001, p. 44).

Joana Elbein dos Santos, em seus estudos, traz a figura de Exu com um *ẹ̀bọ̀ra*²⁴ de tratamento especial e também individualizado, residindo em cada ser humano com poder de realização e de inteligência. Ele é o responsável pela natureza dinâmica:

Olódùmaré criou *Èṣù* com um *ẹ̀bọ̀ra* todo especial de maneira tal que ele deve existir com tudo e residir com cada pessoa. Em virtude de suas competências e poder de realização, de sua inteligência e natureza dinâmica, o *Èṣù* de cada um deverá permitir sabê-lo. (SANTOS, 2002, p. 132).

Sendo o princípio ativo do movimento²⁵, Exu domina o próprio tempo e as encruzilhadas, caminhos que dão acesso a outros caminhos. É energia dinâmica e anima tudo e a todos, “[...] sem Exu não tem movimento, logo sem ele não teríamos culto aos orixás, nem vida para os seres” (SOARES, 2008, p. 132). O orixá Exu integra as nações de candomblés e todas as formas de cultos de origens africanas no Brasil, ele está presente movimentando o tempo e alterando o percurso da vida cotidiana das pessoas de terreiro, por estar presente no cotidiano e aproximado dos benefícios e malefícios aos humanos, muitas vezes, ele foi associado, confundido com o demônio cristão. Exu é o movimento que fustiga a inércia, e por essa e outras questões, a importância desse orixá nas casas de candomblé, onde recebe várias denominações, a depender da origem étnica a que pertence o grupo que o está cultuando:

Para os povos Fons, do sul de Benin e da Nigéria, que são também da África Ocidental, (porém) que tem como língua predominante o dialeto mahi, Exu é Legba. O Protetor, divindade, Vudum, cultuado nos terreiros Jêje Mahi onde goza da mesma importância do similar iorubano *Èṣù-Elégbérá* que convive com os Orixás nas casas de candomblé

Kêto. Para os povos bantos, ele é conhecido como Bombgire, Mavambo, ungira e é cultuado no Brasil nas casas Angola/Congo, fazendo parte da família dos Ekice ou inquices. (SOARES, 2008, p. 37).

Ele se porta como o mensageiro, usa barrete de couro enfeitado com cauris²⁶, roupas com tiras cruzadas no peito de diversas cores, mas, predominantemente, com as cores vermelho e preto, carrega cabacinhas contendo vários pós mágicos, na mão traz o Opá Ogó²⁷ que serve para fazer seu transporte no tempo e no espaço. De modo similar, o autor a seguir descreve: “Exu estava lá, com seu gorro em forma de cone, nas cores vermelha e preta, saio tecido também vermelho e preto e no peito um pano feito com uma ponta amarrada na cintura e a outra no ombro direito, [...]”. (CONCEIÇÃO, 2017, p. 115). Ao findar a tarde, antes do crepúsculo e toda vez que foi oferecido um bicho de quatro pés às divindades, o terreiro de candomblé nagô se organiza para fazer a cerimônia principal a Exu, o guardião dos templos religiosos na Bahia, o movimento essencial para que tudo aconteça em perfeita harmonia, o comunicador entre deuses e homens, a ligação do Orum ao Aiyê. O ciclo necessário que gira o mundo. Nesta cerimônia, no Padê, fica latente toda a organização cosmogônica e hierárquica da casa. Uma espécie de reorganização do mundo, representado pela cabaça bipartida ao meio, e Exu é o elemento axial de ligação entre o em cima e o embaixo, do lado direito e do esquerdo.

No terreiro cujo Padê observamos e descrevemos, o Axeloiá, como se estivessem em cima, ficam as ebames do terreiro sentadas em cadeiras de maior destaque, ladeadas pelos seus mais velhos e mais novos. O lado direito é ocupado pelos oborós²⁸, o lado esquerdo, pelas iyabás²⁹ e, ao fundo como se fosse embaixo, se posiciona um agba³⁰ com um porrão contendo água fresca. As iyaôs³¹, também em ordem iniciática, ficam sobre uma enin³², próximas às iyabás, com seus respectivos ori³³ cobertos, pois a cerimônia exige toda uma atenção, e as noviças não podem se expor nesse momento de tanta energia e concentração, no qual toda espiritualidade é movimentada.

O padê é regido por Exu, ele é convidado para se responsabilizar em comunicar a todos os orixás em seus domínios: florestas, vales, montanhas, profundezas, margens dos oceanos e rios, nos subterrâneos da Terra e em todas as fendas do Cosmos, também se incumbe de avisar a todos os ancestrais que tanto contribuíram para que o candomblé se instalasse aqui no Brasil e às mulheres feiticeiras, as donas do ajé³⁴ primordial, são elas as mulheres-peixe que saindo das águas deixam suas escamas, porém cobrindo seu corpo de

plumas, tornam-se mulheres-pássaro, a elas são atribuídos todos os agouros da existência humana. Ainda, são depositados no centro do barracão uma enin dobrada em quatro partes, um apoti³⁵, uma cabaça cortada ao meio, sendo que uma metade está vazia e a outra se encontra com uma quantidade de efun (farinha de mandioca), um recipiente com epô³⁶: “[e]le passa a ser o dendê, como o dendê passa a ser Exu. Sem com isso, o uso ou a função ritual-religiosa do dendê para a exclusividade de Exu, tanto para o seu trato nos assentamentos quanto nos seus alimentos” (LODY, 2010, p. 92-93), elemento que esquentava Exu e também faz alusão ao sémem reprodutor: “[o] dendê pode também ser visto como o sangue africano, ou aquele esperma alaranjado que jorra do profícuo e magnífico pênis de Exu” (LODY, 2010, p. 94), oti³⁷, um ekó³⁸ e uma moringa com água potável. Em outra extremidade, mais próximo à porta de entrada, foi depositado um quartilhão contendo mais água, sob a supervisão do ogan³⁹ mais velho que se encontrava na roça.

Inã é o primeiro título de Exu a ser lembrado no padê e então, a Iyámorô⁴⁰ apanhou a metade da cabaça com o preparado feito pela Iyádagã⁴¹, levando-a às quatro extremidades do terreiro, em seguida sai ao ar livre e em contínuo chega ao pé de uma árvore e deposita a oferenda com os pedidos para que nenhum infortúnio viesse a acometer à casa e nem aos membros da comunidade durante os festejos. Após o que descrito, a reverência vai para Exu Ojixé, e a Iyádagã realiza outras viagens com as oferendas, constando da mistura de água e oti. Aguisa de ilustração e porque apresenta informação similar, veja a citação a seguir: “[d]epois de Exu Inã, reverencia-se Exu como Ojixé, na qualidade de Odara e mais todo o princípio masculino dos ancestrais da direita” (SANTOS, 1976, p. 190-191). Após as três primeiras viagens ao exterior do barracão com a cabaça contendo água, farinha e epô, a Iyádagã realiza outras três, a mistura agora é de água e oti. Em seguida, os ancestrais fundadores da Casa Branca, por sua filiação a esta do “terreiro Axéloiá”, são convidados a participarem do ritual, pedindo-lhes para aceitar das mãos de Exu as oferendas e que fiquem satisfeitos.

Destacamos que quando se leva em consideração a História da diáspora africana, verifica-se que muitas foram as pessoas que contribuíram para que o axé se instalasse e fosse ressignificado e preservado aqui no Brasil. As lutas foram inúmeras, muito sangue negro correu sobre o solo brasileiro. Várias manobras foram necessárias para que os primeiros núcleos religiosos fossem

mantidos em segredo, mas, com a fé em seu Orí individual e nos Orixás coletivos, conseguiram implantar o axé neste solo. Por isso, a memória dos ancestrais mortos é lembrada nas casas de candomblé, mas isto não devem ser confundidos com a Casa de Egum e nem com o culto a Babá Egum, estudado por Braga (1995a). Segundo a Ebame Joanice Conceição, da Casa Branca, “para os nagôs não há morte, a vida é um contínuo, morte e vida se integram, por conta do valor civilizatório de circularidade”. Além disso, nas palavras de Rodrigué:

Iyá Adetá, Iyakalá, Iyá Nassô Oká - que já tornaram mito – conseguiram plantar o Axé no Brasil, graças à competência religiosa, confiança na sua função e proteção dos Orixás. Aliando a fé e o hábito de acreditar na força individual dos seus Orixás, elas trabalharam em conjunto para cultivar o Axé no Brasil. Eram as princesas assessoradas pelos demais membros da nobreza negra, senhores e senhoras conhecedores dos mistérios, detentores da sabedoria de Ifá e da medicina tradicional. Entre eles, encontravam-se sacerdotes, *Oluwos*, poetas, membros da Sociedade Secreta de Ogboni e da Sociedade Secreta de Culto aos Ancestrais. Todos unidos por um objetivo comum conseguiram organizar, na época, a sequência litúrgica do Culto *Lesse Orixá*, num país banhado pelo sangue dos seus ancestrais e resplandecido com o encantamento da paisagem tropical, onde *Iroco*, o Orixá da hemoglobina, acalora-se com o culto de sua gente. (RODRIGUÉ, 2001, p. 43-44).

Salientamos, por meio da pesquisa de Rodrigué (2001), a importância que essa gente tem na fundação e no cultivo do axé instalado no Brasil, em nosso caso, os candomblés da Casa Branca e do Axeloiá na Bahia. É no padê que se lembra de forma respeitosa a participação de cada um dos Essás que estão intimamente ligados às casas em questão, o nome deles é lembrado por todos, e, quando é pronunciado o seu Orunkó⁴², os participantes colocam as mãos na Terra e depois são elevadas à testa em sinal de respeito, ou, talvez, refazendo a ligação entre o Céu e a Terra, ou ainda juntando as partes da cabaça que um dia foi cindida ao meio, como se estivessem retomando sua forma de origem (BASTIDE, 2001; SODRÉ, 2005).

Tratando-se de Essás⁴³, vale destacar que muitas são as especulações sobre o Essá Adetá, pois se sabe que, nesse momento ritualístico do padê, são invocados, sob os domínios de Exú, os Essás, homens que, juntamente com as mulheres, contribuíram para a fundação dos candomblés de origens iorubanas no Brasil e que são homenageados nesse momento específico. Para tanto salienta-se que Essá Adetá não é uma corruptela da palavra Iyá Adeta ou mãe Adetá, como Lima (2010) já rejeitara essa informação e esclarece que é nome próprio, seja de homem ou de mulher em iorubá. Reforçando essa tese de que

Adetá seria um Essá, lançamos mão dos estudos de Silveira (2006), o qual assevera em sua obra sobre o candomblé da Bahia que:

Permanecem, portanto, sobre este grupo inicial de fundadoras, algumas questões intrigantes, não respondidas nem sequer pelas tradições, na versão de Carneiro/Mestre Didi, não é precedida pelo título de Iyá? Por que ela não é reconhecida nem por Mãe Senhora nem por mãe Menininha, ou seja, por duas importantíssimas iyalorixás das duas mais antigas filiais do Candomblé da Barroquinha? Teria pertencido Adetá a uma outra linhagem, o outro contexto ritual, teria havido uma brusca mudança de rumo entre Adetá e as duas sacerdotisas seguintes? Por que Mãe Senhora tende a suprimir a própria Iya Akalá, fazendo de Iyá Nassô a primeira iyalorixá da Casa Branca? (SILVEIRA, 2006, p. 392-393).

Essa interpretação do nome próprio que seria o de um Essá é corroborada ainda por Verger (1997) que o compara aos “três enigmas da Esfinge”, não chegando a desvendar se Adetá seria uma senhora que, juntamente com Iyá Nassô e Iyá Akalá, fundaram o candomblé da Casa Branca, ou se é um Essá, pois no padê todos os Essás homenageados são homens. Assim sendo destacamos que, José Pedro Autram (Babá Assiká), falante do nagô, escravizado pôr um abastado francês, em cujos relatos seria José do Gentio da Costa da Mina, que, em 23 de fevereiro de 1822, conseguiu sua alforria pela quantia de 300\$000 (300 mil réis), mas, depois de sua libertação, manteve contato com o seu ex-senhor. O seu nome, no período de escravo, era Pedro Autram da Matta e Albuquerque, mantinha união consensual com Francisca da Silva, nome brasileiro dado a Iyá Nassô, fundadora da Casa Branca. Assim,

[...] a presença de homens nos primeiros tempos do terreiro da Casa Branca é assinalada no ritual do padê contemporâneo. Nessa cerimônia, depois de reverenciar o orixá Exu, uma série de ancestrais masculinos (essá ou wesa) são invocados (Parrinder 1997: 115; Braga 1995: 112-13; Santos e Santos 1969). O primeiro desses ancestrais é Assiká. Levando em conta o princípio de senioridade que rege o candomblé, a precedência de Assiká indicaria maior antiguidade. Essa Hipótese é reforçada pelas informações registradas por Verger, com base na tradição oral, de que Babá Assiká teria auxiliado na fundação do terreiro, nos tempos do candomblé da Barroquinha (Verger 1981:28; Bastide 1986: 323). Tanto o período de atuação de José Pedro Autram quanto sua relação com Iyá Nassô sugerem que ele seja a personagem histórica invocada como Essá Assiká no padê. (PARÉS; CASTILLO, 2015, p. 22).

Os ancestrais ilustres são homenageados no ritual do padê, talvez como Parés e Castillo (2015) sugerem. Assiká é o Essá mais antigo, por isso é o primeiro a ser lembrado no padê da Casa Branca. Esse mesmo ancestral também é invocado no padê do Axeloíá, como sinal de respeito, e os neófitos só podem assistir com seus oris cobertos com ojá e voltados para o chão (BRAGA, 1995b). Após leitura da bibliografia hoje em dia publicada sobre os Essás, não

encontramos nenhuma informação sobre quem teria sido o Essá Daquenqué. Esse personagem é nominalmente referido durante a execução do padê, ao lado de outros mortos ilustres, e deve, portanto, ter sido uma personagem relevante no candomblé da Bahia. Joaquim Vieira da Silva, Obá Saya (Babá Oburô), reverenciado no padê como o Essá Oburô, esteve presente na fundação da Casa Branca juntamente com Rodolfo Manoel Martins de Andrade, o Essá Bamboxê Obitikô, amigos de longas datas, e, segundo Castillo:

No dia seguinte à solicitação de Bamboxê, a polícia recebeu outro pedido de passaporte para Pernambuco, este africano liberto Joaguim Vieira da Silva. Sua carta de alforria, emitida em 1870, foi registrada no cartório no dia anterior ao da sua solicitação, sem dúvida uma precaução contra o extravio do documento entregue com o requerimento do passaporte. Lembrando como amigo inseparável de Bamboxê, Joaquim Vieira da Silva foi outra figura importante na História da Casa Branca. Como Bamboxê, era devoto de Xangô e hoje é saudado durante a cerimônia do padê. Conta-se que Joaquim tinha um terreiro, na área de Santa Cruz, próxima do povoado do Rio Vermelho. (CASTILLO, 2012, p. 83-84).

Manoel Martins de Andrade, português, era o senhor de Rodolfo Manoel Martins de Andrade (o venerável Bamboxê Obitikô), que é saudado no padê nos terreiros da Casa Branca e Axeloiá. Sacerdote de Ifá e devoto de Xangô, cujo nome significa *ajuda-me a carregar o oxê*, machado duplo de Xangô (CASTILLO, 2012, p. 78). Bamboxê consegue sua alforria em 22 de maio de 1857, pela quantia de 1:750\$000 (1,75 milhão de réis) e certamente teve participação nesse feito, a então Iyalorixá do Engenho Velho, a senhora Marcelina Obatossi, pois, ao registrar sua carta de alforria no cartório, no dia seguinte, não consta a assinatura do seu ex-dono, provavelmente, com medo de represarias. Marcelina vende um escravo ao senhor Manoel Martins de Andrade, no mesmo dia que Bamboxê compra sua alforria, por um preço 50% a menos do que custou sua liberdade, o que leva a crer que, na participação da mãe de santo nessa transação comercial, deixando Andrade em vantagem na venda e na compra dos referidos escravos. Assim, Castillo vem a dizer, é provável que a intervenção da iyalorixá tenha deixado Bamboxê com uma dívida ética e financeira,

[...] que, talvez, até o obrigasse a servi-la durante um tempo como retribuição pelo favor. Segundo o sistema ioruba de *iwofa*, quando alguém tomava um empréstimo, o devedor, ou um substituto arranjado por ele, tinha que servir ao credor por um determinado número de horas a cada semana, até completar o pagamento da dívida. Não era escravidão: o serviço era limitado. Mas envolvia trabalho obrigatório realizado para alguém de posição econômica mais privilegiada [...]. Diante desse costume, a versão da tradição oral, de que Bamboxê era escravo de Marcelina, pode ser

interpretada como uma lembrança alegórica das relações de poder geradas pelo envolvimento da ialorixá na alforria do babalaô. (CASTILLO, 2012, p. 81).

A cerimônia dos Essás no ritual do padê é o momento em que as pessoas ilustres vindas de vários lugares da África são lembradas, e esse fato se dá pela importância e contribuição de suas participações na fundação do candomblé no Brasil. A elas são oferecidos alimentos para que sua memória seja revivida nas casas de culto. Na nossa pesquisa de campo, nas casas em que assistimos ao padê, esses foram os Essás lembrados no ato de reverência aos seus ancestrais fundadores, ou cultivadores daquele axé, entre os Essás homenageados há também a presença de Fatumbi⁴⁴ (Pierre Fatumbi Verger).

A relação de como a cultura negra aos poucos ultrapassa o interesse intelectual. Envolve-se profundamente como o candomblé, onde é aceito e iniciado, e onde passa a exercer funções. Na Bahia, é Ogã no Opô Afonjá da finada Mãe Senhora e no Opô Anganju de Balbino, em Lauro de Freitas. No Daomé, foi iniciado como babalaô quando estudava a arte adivinhatória de Ifá, recebendo o nome de *Fatumbi* – renascido pelo Ifá. (VERGER, 2002, p. 294).

O nome recebido por Pierre Verger na ocasião de sua iniciação no Continente Africano, personagem que tanto contribuiu para a disseminação dos estudos sobre os candomblés, sua importância na etnografia das casas de santo aqui no Brasil e na África, trazendo para o povo de santo informações de sua gente e modo de vida daquele Continente, no que diz respeito ao culto de Orixá e Vodum⁴⁵. Suas obras mostram fotografias e textos que servem como base de estudos para muitos pesquisadores. Verger traz notoriedade para uma cultura tida como coisa ruim, por parte de uma sociedade pautada na ignorância e modelo hegemônico, ele conviveu com o professor Júlio Santana Braga no período em que este último foi Maître Assistant da Universidade de Zaire e, também, pela importância que Verger tem na vida religiosa de Oyatundê⁴⁶, figura presente em sua iniciação em Saketê e em sua vida acadêmica, pois o próprio Pierre Fatumbi Verger no Livro de autoria de Júlio Santana Braga *Ancestralidade Afro-Brasileira: O culto de babá egum, 1995*, em nota escreve sobre como o otá⁴⁷ de Oyá veio para o Brasil, dizendo: suas pesquisas conduziram-no a viver um certo tempo nos lugares de origem dos deuses e deusas africanos na Nigéria e no Benim (antigo Daomé).

Sua vida parece ter sido dominada pelo fato de ter como entidade protetora Oya-Yansã (Santa Bárbara), voluntariosa, dominadora, guerreira, homenageada pela expressão “ajimudá” (apanha a espada no momento que desperta).

Eu tive o privilégio de guiar os primeiros passos de Júlio Braga na Nigéria e de facilitar suas entrevistas com meus confrades babalaôs que lhe contaram numerosas lendas sobre o seu orixá protetor.

Posso testemunhar do respeito que ele demonstra, na África, ao seu “Otá odo Oya” (seixo do Rio Níger) de sua iniciação, o qual transportou carinhosamente para o Brasil num vidro cheio de água do mesmo rio, para preservar o seu axé. (VERGER, 2002 *apud* BRAGA, 1995a, p. 11).

O texto do autor supracitado nos traz elementos das influências sofridas aqui no Brasil pelas religiões de matriz africana e que são percebidas quando Verger associa Oyá- yansã (orixá do panteão iorubano) a Santa Bárbara (santa católica), dando, certa medida, o tom e o resultado das relações entre elementos de diversas culturas africanas, indígenas e europeias no Brasil, originando daí o fenômeno denominado por pesquisadores como *sincretismo religioso*, uma categoria estudada dentre outros autores pela pesquisadora Consorte, quando afirma:

A despeito de suas diferentes conotações, há um elemento comum a todas as definições de sincretismo que pode ser identificado como a junção, a interpretação ou associação de elementos pertencentes a universos culturais distintos, que ocorrem em situação de contato. [...]. Assim, entendido trata-se de um fenômeno universal inerente à dinâmica cultural que se desencadeia em tais situações, o que não o exime, no entanto, de ser vivenciado de formas as mais diversas, nos diferentes contextos em que ocorre e de receber os mais variados tratamentos teóricos. (CONSORTE, 2009, p. 39).

Após convidar todos os ancestrais, pessoas ilustres ligadas ao terreiro ou ao candomblé, por meio de cânticos específicos, e depois de oferecer-lhes alimentos votivos, cantam-se para o Oti, bebida tão apreciada por Exu, que é depositada na parte externa, no mesmo lugar onde os outros alimentos o foram. Ao retornar ao barracão, a Iyamorô continua a dançar ao redor do Opá Oranian⁴⁸ e da Iyadagâ, ao som dos atabaques e cantigas, que convidam todos os Orixás pertencentes à casa de santo, ou ao líder religioso daquela comunidade. As mães ancestrais, princípio do poder feminino, detentora do sangue menstrual, mulher em todas as fases da vida. Ingênua, madura e anciã. Companheira de todas e, solitária de si só, mulher que comanda o pássaro, é o próprio pássaro com o corpo coberto de penas, pássaro mulher. Sereia, ser mágico das águas profundas, agora se cobre com escamas, mulher peixe, encantadora, mãe do mistério. A elas são reservados todos os cuidados, não se sabe como agradá-las, mulheres em metamorfose e conhecedoras da vida e da morte. Equedy Sinha refere-se a elas como:

Eleyinju Ege.

A dona dos olhos delicados.
Mãe universal, doadora da vida,
Do prazer e da felicidade.
Meus respeitos iami (minha mãe ancestral).
Obrigada. (BRANDÃO, 2015, p. 172).

Um texto de Orlando Senna, Juana Elbein Santos e Marcos Aurélio Luz traduz a mulher ancestral em suas nuances:

Mãe ancestral, pássaro poderoso, ajoelhamo-nos em honra, glória hoje, possuidora de asas magníficas, seja nos favorável. Possuidoras de asas magníficas, glória a nossas velhas mães.

Pássaro antigo que não se aquece ao fogo. Pássaro noturno que não se aquece ao Sol. Ave magnífica possuidora de pássaros. Gloriosa Ancestral Apaki.

Coberto de penas, as escamas são pedaços do corpo materno, estilhaços da mulher ancestral, sementes vivas. O poder da mulher do corpo feminino em perene processo de transformação, vertendo sangue, gerando o filho e alimentos. Poder de genitália, sondado ao mistério, segredo da vida e da morte.

Mulher, ser mutante, princípio dinâmico, gestação metamorfose. Pássaro soberbo, Sereia, criatura fabulosa. Metade mulher, metade pássaro, habitando penhascos e solitárias, pairando sobre rios e mares. Transmutação da Sereia pássaro mulher, emerge a Sereia peixe mulher. Plumagens e escamas, parte de um todo, cada uma é uma ao lado de todas, com todas, plurais e heterogêneas. Os muitos eus da coletividade dos indivíduos em multidão.

Mulher peixe pássaro, corpo materno escamado de sementes, plumagem da vida, corpo fecundado, apaziguado, multiplicando porções. Exemplares de pessoas de mesma espécie, proporcionando a continuidade da genérica existência. Antes, depois, no sempre, o aqui e agora. (IYAMÍS OSORONGÁS, 1981).

Assim como mostra o texto supracitado, poderes são atribuídos às Mães Ancestrais, e elas são a representação da coletividade feminina em suas várias formas de existência, também a personificação do mistério da vida e da morte, a elas foram oferecidas homenagens no ritual do padê no Axéloiá. A iyadagã, mais uma vez, disponibiliza para a iyamorô outro elemento para ser depositado do lado de fora do Terreiro. Agora é a vez de saudar e oferecer alimentos para as mães feiticeiras, pedindo para elas não virem ao terreiro trazendo sua cólera, para isso, é jogada água pelo caminho que a iyamorô percorre, esfriando sua passagem. Esse ato é feito com uma certa rapidez, pois não se sabe ao certo em qual estado de humor as mães anciãs se encontram. Sabemos que pedimos a proteção delas, juntamente, com as demais entidades, no padê⁴⁹. Esse ato é feito com uma certa rapidez, pois não se sabe ao certo em qual estado de humor as

mães anciãs se encontram. Sabemos que pedimos a proteção delas, juntamente, com as demais entidades, no padê, (informação verbal).

As mães anciãs estão apaziguadas, elas foram devidamente reverenciadas de forma respeitosa e com muita compenetração, devido a sua importância e seu estado de humor, pedidos para que elas viessem calmas foram lançados ao universo. Agora, todos os cargos são exaltados, a iyadagã se levanta e põe-se a dançar, juntamente com a iyamorô em frente aos atabaques. Em cada cântico executado no padê, há um direcionamento: Exu, Essas, Iamins, Orixás, cargos e pessoas ilustres vindas de outros terreiros para prestigiarem a festa. As cantigas são agradecimentos por estarem em reunião/encontro. Okalejô⁵⁰!!!

Portanto, na observação aos cultos, tivemos a oportunidade de participar, efetivamente, de obrigações internas destinadas aos orixás. Percebemos que nos terreiros de Candomblé Iyá Nassô Oká e Axeloiá, que Exu recebe oferendas, com primazia, a ele são ofertados animais votivos para que adentre as mais ínfimas partículas do Universo, pois ele é o Orixá responsável pela comunicação e pelo movimento. Em cerimônia com pequeno grupo de participantes, onde Exu é convocado a presidir o ritual do Padê, responsabilizando-o a convidar os Essás, as Mães Ancestrais e os demais Orixás, ressaltando a importância dos cargos existentes na comunidade religiosa, as senhoras que executam o ritual do Padê, além do Oti, da aguardente e de pessoas oriundas de outras comunidades de terreiro que ali presenciam a ritualística, constatamos que Exu está intrinsecamente ligado à criação do Universo e de todas as coisas que nele há, e fica evidente, nos terreiros pesquisados, o seu entendimento sobre a importância de Exu nesse processo de criação, pois ele é o axial de ligação entre as partes do Mundo.

Referências

- BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**. São Paulo: Livraria Pioneira: Editora da USP, 1971.
- BASTIDE, Roger. **O Candomblé da Bahia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BRAGA, Júlio Santana. **Ancestralidade afro-Brasileira: O culto de babá egum**. 2. ed. Salvador: Edufba, 1995a.
- BRAGA, Júlio Santana. **Fuxico de Candomblé**. Feira de Santana: Editora da Uefs, 1988a.
- BRAGA, Júlio Santana. **Na gamela do feitiço: representação e resistência nos candomblés da Bahia**. Salvador: Edufba, 1995b.
- BRAGA, Júlio Santana. **O jogo de búzios: um estudo da adivinhação no candomblé**. São Paulo: Brasiliense, 1988b.

BRANDÃO, Gersonice Equede Sinha de Azevedo. Entre memória, mito e história: viajantes transatlânticos da Casa Branca. *In*: REIS, João José de; AZEVEDO, Elciene (org.). **Escravidão e suas sombras**. Salvador: Edufba, 2012. p. 65-110.

BRANDÃO, Gersonice Equede Sinha de Azevedo. **Equede**: A mãe de Todos. Salvador: Barabô, 2015.

BRITO, Adauto Viana. **Lateralidade no candomblé nagô**: ressurgências de uma cosmovisão africana. Orientado por Itamar Pereira de Aguiar. 2020. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2020.

CASTILLO, Lisa Earl. **Entre a oralidade e a escrita**: a etnografia nos candomblés da Bahia. Salvador: Edufba, 2010.

CASTILHO, Lisa Earl. Entre memória, mito e história: viajantes transatlânticos da Casa Branca. *In*: REIS, João José; AZEVEDO, Elciene (org.). **Escravidão e suas sombras**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 65-101.

CONCEIÇÃO, Joalice. **Irmandade da Boa Morte e Culto de Babá Egum**: masculinidade, feminilidade e performances negras. Jundiá: Paco Editorial, 2017.

CONSORTE, Josildeth Gomes. Sincretismo, anti-sincretismo e dupla pertença em terreiros de Salvador. *In*: NEGRÃO, Lísias Nogueira (org.). **Novas tramas do sagrado**: trajetórias e multiplicidades. São Paulo: Editora da Fapesp, 2009. p. 189-260.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

IYAMÍS OSORONGÁS. Texto de Orlando Senna, Juana Elbein dos Santos e Marco Aurélio Luz. Direção e roteiro de Juana Elbein dos Santos. Narração Ferreira Gullar. Salvador; Rio de Janeiro: Produção Companhia(s) produtora(s): SECNEB - Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil; Embrafilme - Empresa Brasileira de Filmes S.A. 1981. 1 documentário (49 min.). Disponível em: [youtube.com/watch?v=yegkcvlPco](https://www.youtube.com/watch?v=yegkcvlPco). Acesso em: 8 set. 2019.

FONSECA JUNIOR, Eduardo. **Dicionário Youbá (nagô) português**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

LIMA, Vivaldo da Costa. **A Família de Santo nos Candomblés Jejes-Nagôs da Bahia**. Salvador: Corrupio, 2003.

LIMA, Vivaldo da Costa. **Lessé Orixá**: nos pés do santo. Salvador: Corrupio, 2010.

LODY, Raul. **Xangô**: o senhor da casa do fogo. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

PARÉS, Luis Nicolau. **A formação do Candomblé**: História e Ritual da Nação Jeje na Bahia. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2006.

PARÉS, Luís Nicolau; CASTILLO, Lisa Earl. José Pedro Autran e o Retorno de Xangô. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 13-43, 2015.

RAMOS, Arthur. Arthur. **O Negro Brasileiro**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2001.

RAMOS, Arthur. **As culturas negras no novo mundo**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979. (Coleção Brasileira, 249).

RODRIGUÉ, Maria das Graças de Santana. **Orí Àpéré Ó**: o ritual das águas de Oxalá. São Paulo: Summus, 2001.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nãgô e a morte**. 11. ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVEIRA, Renato da. **O candomblé da Barroquinha**: processo de constituição do primeiro terreiro baiano de Keto. Salvador: Edições Maianga, 2006.

SOARES, Emanuel Luís Roque. **As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação: imagens, discursos e narrativas**. 2008. Teses (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

SODRÉ, Muniz. **A Verdade Seduzida**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

VERGER, Pierre. **Fluxo e Refluxo: comércio entre a Bahia de Todos os Santos e o Golfo do Benim**. São Paulo: Corrupio, 1997.

VERGER, Pierre. **Orixás deuses iorubas na África e no Novo Mundo**. Tradução de Maria Aparecida da Nóbrega. 6. ed. Salvador: Corrupio, 2002.

¹⁹ “Orìnsàlá foi encarregado por Olodumarè de criar o mundo com o poder de sugerir (àbà) e o de realizar (àse), razão pela qual é saudado com o título de Aláábáláàse. Para cumprir sua missão, antes da partida, Olodumarè entregou-lhe o ‘saco da criação’. O poder que lhe fora confiado não o dispensava, entretanto, de submeter-se a certas regras e de respeitar diversas obrigações como os outros orixás. Uma história de Ifá nos conta como, em razão de seu caráter altivo, ele se recusou a fazer alguns sacrifícios e oferendas a Exu, antes de iniciar sua viagem para criar o mundo” (VERGER, 2002, p. 252). “A figura de Exu nos remete para o início da criação, por estar relacionado a todas as partes. A importância dessa divindade é tanta que nada pode ser ao menos pensado sem a considerar [...]. Em tempo imemorable, nada existia nada além do orum, Olorum, o grande criador, vivia alegre e satisfeito com todos os orixás funfum, mas havia certa ociosidade. Ele resolveu criar o mundo, que seria habitado por seres mortais, mas semelhantes em tudo a Ele próprio, e para realizar tal propósito iria precisar da ajuda de todos os seus filhos. Assim designou a Obatalá, o seu primogênito, a tarefa de criar o mundo dos mortais [...]. Antes de partir, Obatalá consultou Orummilá, o grande babalô, pai que conhece o segredo de todas as coisas, e este determinou que a partida não poderia acontecer sem antes haver realizado um sacrifício de cinco galinhas d’angola, cinco pombos, um camaleão e uma corrente com dois mil elos, que deveriam ser oferecidos a Exu-Elegbará” (CONCEIÇÃO, 2017, p. 159-160). “Exu, descontente com a recusa do Grande Orixá em fazer as oferendas prescritas, vingou-se fazendo-o sentir uma sede intensa. Òrìnsànlá, para matar sua sede, não teve outro recurso senão o de furar, com seu paxarô, a casca do tronco de um dendezeiro. Um líquido refrescante dele escorreu: era o vinho de palma. Ele bebeu-o ávida e abundantemente. Ficou bêbado, não sabia mais onde estava e caiu adormecido” (VERGER, 2002, p. 252).

²⁰ **ODUDUA** – s.f: orixá ligado à criação do mundo iorubano. Cf. glossário da dissertação de mestrado de Brito (2020).

²¹ **OBATALÁ** – s. m: orixá responsável pela criação do mundo iorubano, orixá primordial. Cf. glossário da dissertação de mestrado de Brito (2020).

²² **OLÓDUMARÈ**, subs. O Onipotente, O Todo-Poderoso, Deus. **Etm:** **OLO** = Senhor – **ODU**= **Destino** – **MARE** = Supremo (Senhor do Destino Supremo) – Pai de **ODÙDÙWA** – Versão **YORUBANA de JEOVAH** (FONSECA JUNIOR, 1988, p. 302).

²³ **EBORA**, subs. Um homem forte, aquele que é notável, um mito poderoso (FONSECA JUNIOR, 1988, p. 117).

²⁴ **EBORA**, subs. Um homem forte, aquele que é notável, um mito poderoso (FONSECA JUNIOR, 1988, p. 117).

²⁵ **EXU** é o princípio da existência diferenciada, que o leva a propulsionar, a desenvolver, a mobilizar, a crescer, a transformar, a comunicar (SODRÉ, 2017, p. 175).

²⁶ **Cauri**. [Do hindustani *kauri*.] S. m. Bras. 1. Molusco gastrópode, da família dos cipraeideos, gênero *Cypraea* L. As espécies *C. maneta* L. e *C. annulus* L. foram usadas no século passado como moedas, do Sudão à China. 2. Buzo-fêmea. 3. Buzo-macho.v.4 chave (23).5. Pop.Logro, burla, calote. [Var.: *cauril e caurim*.] (FERREIRA, 1975, p. 299).

²⁷ **OPÁ OGÓ** – s.m: instrumento de madeira utilizado por Exu para se transportar no tempo e espaço. Cf. glossário da dissertação de mestrado de Brito (2020).

²⁸ **OBORÓ** – s.m: referente às divindades masculinas do panteão dos orixás. Cf. glossário da dissertação de mestrado de Brito (2020).

²⁹ **IYABÁ** – s.f: referente às divindades femininas. Cf. glossário da dissertação de mestrado de Brito (2020).

³⁰ **ÀGBA**, subs. Adulto; pessoa mais velha; maturidade (FONSECA JUNIOR, 1988, p. 14).

³¹ **IYAÓ** – s. f: segunda posição da hierarquia dos iniciados do candomblé. Cf. glossário da dissertação de mestrado de Brito (2020).

³² **ENIN** – espécie de tapete confeccionado a partir das folhas da palmeira; esteira nagô. Cf. glossário da dissertação de mestrado de Brito (2020).

- ³³ **ORI, subs.** – Cabeça, capítulo de um livro (FONSECA JUNIOR, 1988, p. 310).
- ³⁴ **AJÉ, subs.** Dinheiro, o poder do dinheiro (FONSECA JUNIOR, 1988, p. 33).
- ³⁵ **APOTI** – s.m: espécie de objeto para assento banqueta, banco. Cf. glossário da dissertação de mestrado de Brito (2020).
- ³⁶ **EPÔ** –s.m: óleo extraído do fruto da palmeira *Elleis Guineensis*. Cf. glossário da dissertação de mestrado de Brito (2020).
- ³⁷ **OTI, subs.** Qualquer bebida toxica (FONSECA JUNIOR, 1988, p. 332).
- ³⁸ **EKÓ** – s.m: comida feita com milho branco usado em rituais, sejam: enrolados em palha de bananeira ou dissolvido em água. Cf. glossário da dissertação de mestrado de Brito (2020).
- ³⁹ **OGAM** – s.m: posição sacerdotal ocupada por homens que não entram em transe. Cf. glossário da dissertação de mestrado de Brito (2020).
- ⁴⁰ **IYAMORÔ** – s. f: filha de Omolu com atribuições no padê. Cf. glossário da dissertação de mestrado de Brito (2020).
- ⁴¹ **IYADAGÁ** – s. f: auxilia a iyamorô e vice-versa. Possui subpostos otum-dagã (a primeira) e ossi-dagã (a segunda) (BRANDÃO, 2015, p. 54).
- ⁴² **ORUNKÓ** – s.m: nome iniciático dado aos neófitos nas casas nagô. Cf. glossário da dissertação de mestrado de Brito (2020).
- ⁴³ **ESSÁ** - ancestral ligado ao culto ETAUA – adj: posição da queda dos búzios com resposta negativa. Cf. glossário da dissertação de mestrado de Brito (2020).
- ⁴⁴ **FATUMBI**-nome próprio de Pierre Verger. Cf. glossário da dissertação de mestrado de Brito (2020).
- ⁴⁵ **VODUM**-s.m: protetor individual ou coletivo do povo Jeje. Cf. glossário da dissertação de mestrado de Brito (2020).
- ⁴⁶ **OYATUNDÊ** – Nome próprio: oruncó atribuído à Júlio Santana Braga quando em sua iniciação por Bagunlé em Saketê (África) e respeitado por Balbino Daniel de Paula (Obaráyi) do Ilê Axé Opô Aganju, quando retorna ao Brasil e continua sua caminhada religiosa. Cf. glossário da dissertação de mestrado de Brito (2020).
- ⁴⁷ **OTÁ** – s.m: pedra. OTI – s.m: cachaça. Cf. glossário da dissertação de mestrado de Brito (2020).
- ⁴⁸ **OPÁ ORANIÃ**- s.m: mastro central das casas de candomblé. Cf. glossário da dissertação de mestrado de Brito (2020).
- ⁴⁹ *Não queira ser feiticeira. Antes consulte a Ifá: “Adifá fun Orunmilá. Aboru boye aboató assurê”. Através das Iamins sob a tutela de Oxorongá, faça oferenda. Não bote na encruzilhada; sugiro arriar ao lado da Mangueira, ao pé de Apaoká. Corra pra lá. Faça acontecer sem fazer besteira* (Júlio Braga, em entrevista cedida em setembro de 2019).
- ⁵⁰ **OKALEJÔ** - adj: referente às pessoas ilustres que visitam os candomblés. Cf. glossário da dissertação de mestrado de Brito (2020).

O CASAMENTO E O RITUAL DE QUEBRADA DE PANELA NO QUILOMBO QUEIMADAS: ELEMENTOS DE FORTALECIMENTO E TRANSMISSÃO DOS PERTENCIMENTOS ÉTNICOS

*Jamille Pereira Pimentel dos Santos
Ana Angélica Leal Barbosa*

6.1 Introdução

Este texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Relações-Étnicas e Contemporaneidade (Odeere/Uesb) entre os anos de 2016 e 2017, que investigou a transmissão dos pertencimentos étnicos entre as diferentes gerações do quilombo Queimadas, localizado na zona rural do Município de Guanambi, estado da Bahia, e foi certificado no ano de 2015. Na época da pesquisa de campo, residiam naquela comunidade 112 famílias que totalizavam 416 pessoas. É uma comunidade negra que se originou e se estabeleceu a partir de laços de parentesco.

A história de Queimadas é marcada pelas dores e desafios decorrentes de uma vida dura e árdua, em pleno sertão baiano, em meados do século XX. É uma história cunhada na luta frente às diversas opressões advindas por serem negros, analfabetos, pobres, residentes de área rural, convivendo com uma crônica escassez de água (ocasionada pela seca), improdutividade da terra, falta de alimentos (e, conseqüentemente, fome), exploração de mão de obra, diáspora, entre outros. Viver no sertão, tendo como quintal essa terrível realidade, é um ato de coragem e resistência, e os primeiros moradores (Zé Vêi e Iaiá) sabiam bem disso, tanto que, desde cedo, criaram estratégias para a manutenção e a transmissão dos pertencimentos étnicos entre as diferentes gerações que ali iam se constituído.

Das muitas estratégias cunhadas por eles, o casamento endogâmico, o ato de aconselhar os mais jovens, a disposição das residências (há uma nítida

hierarquia na construção das casas dos descendentes no “terreiro”), o compartilhamento da terra, os festejos, a religiosidade, o respeito aos mais velhos e o ritual de quebrada de panela são alguns dos elementos que fazem parte da constituição étnica da comunidade e são comumente utilizados pelos exógenos e endógenos como elementos de distinção entre *os de dentro e os de fora*. Em conjunto, eles compõem o que Poutignat e Streiff-Fenart (2011) chamam de “realce étnico”. Na investigação foi possível perceber que:

o pertencimento étnico se revela quase sempre em signos culturais visíveis, realçados no modo de vestir, de falar, de comer, de se comportar, etc. O realce étnico está justamente nos elementos de distinção entre um grupo e outro e nos traços que diferenciam as pessoas desse ou daquele grupo. (SANTOS, 2017, p. 161).

Em artigo anterior (SANTOS; BARBOSA, 2020) apresentamos detalhadamente como ocorre a transmissão dos pertencimentos étnicos entre as diferentes gerações de descendentes de Zé e Iaiá. Num movimento dialético de vida e morte, muito se aprende e muito se ensina desde o nascimento, na vida adulta até a velhice. No decorrer dos anos, foram elaboradas práticas específicas que agregam em si fortes elementos do pertencimento étnico e da ancestralidade de Queimadas, sendo o noivado e o casamento o lócus privilegiado para transmitir, vivenciar e fortalecer a identidade negra e quilombola daquela coletividade.

6.2 O noivado, o casamento e o ritual de quebrada da panela

O realce étnico visualizado amplamente no cotidiano das gerações investigadas está fortemente presente nas relações amorosas, principalmente no contexto do noivado e do casamento. O matrimônio assume uma centralidade tão grande no seio daquela comunidade que há muitos anos existe um ritual simbólico que o rodeia e se inicia quase sempre, com a formalização do noivado. É simbólico, porque está preso num emaranhado de signos e significados que ordenam a vida social e cultural.

Na presente investigação, compreendemos que os rituais que envolvem o casamento em Queimadas são também elementos culturais de distinção e, portanto, de realce étnico (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011) visto que não é comum encontrá-los nas coletividades ao entorno, e muitos dos colaboradores veem nele um sinal que os separa *dos outros*. Diante disso, sob a perspectiva de Thompson (2011) analisaremos tais fenômenos a partir de seu caráter simbólico.

Segundo Thompson (2011, p. 181) é possível realizar uma análise cultural que tenha como base “o estudo das formas simbólicas [...] em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas”, pois a análise dos fenômenos culturais a partir do seu caráter simbólico possibilita a interpretação pelos próprios colaboradores de quanto e como esses fenômenos são significativos para suas vidas e como eles os compreendem no seu cotidiano. Esse exercício possibilita que analisemos a relevância de tais formas simbólicas a partir da perspectiva dos próprios colaboradores, numa dialética entre teoria e empiria.

Naquele tempo, de eu moço, quando ia pedir o casamento era assim: O meu avô ia junto na casa da noiva e era uma festa. A festa começava no dia do pedido de casamento.

Era assim: meu avô chegava já puxando a orelha do noivo e agora começava a falar para a noiva: “Você sabe o que é casamento?” [risos] Tinha unas meninas que ficava com vergonha, otras ria. Aí colocava uma garrafa de vinho no meio da mesa, porque geralmente pedia o casamento era de noite. Aí agora, começava contar história e ia muita gente, ia muita gente da comunidade, era uma festa, igual te falei.

Aí depois que bebia o vinho e pruzeava um pouco, os vês chamava os noivo e falava: “Senta aqui, vamo conversar”, aí com isso, o vês descia a ripa conversando, puxava orelha de gente mermo, na conversa. Todo mundo aqui da comunidade, da minha época, sabe o significado de casar, antes do casamento, o significado da união. E olha que eles não tinha bíblia não, eles não lia não, mas falava assim: “Cês sabe que pra separar os cês, agora só a morte, né? Porque quem tá unindo vocês é Deus, não é o homem não” e aí falava: “Você gosta dela?” “Você gosta dele?” e começava falar e era pesado mermo e mandava olhar bem no rosto dele, meu avô, Zé Marques, pra que as pessoas pudesse respeitar. (Seu Manoel, 54 anos, bisneto de Zé Vêi, entrevista do dia 1 de maio de 2017).

Em Queimadas são dispensados aos futuros cônjuges, com a formalização do noivado, conselhos e ensinamentos no intuito de orientá-los sobre a necessidade de preservar o casamento, uma vez que é a partir dele que as novas gerações vão surgir, o que garantirá a perpetuação do grupo. Assim, é necessário transmitir aos novos membros que irão surgir dessa união os elementos importantes da ancestralidade étnica da comunidade, além das regras e normas sociais. Diante disso, o noivado se constitui como um momento propício de orientação, em que os mais velhos repassam aos mais jovens a importância que o matrimônio possui e como esse laço é primaz e indispensável para eles. Na comunidade, não há uma ordem precisa para a realização dos matrimônios. Filhos mais jovens se casam antes dos mais velhos e os mais velhos também se casam antes dos mais jovens. No entanto, o mais interessante ocorre justamente na cerimônia de casamento da última filha ou

do último filho do casal, comumente conhecidos como *caçula*. Durante a cerimônia, há um momento reservado para o ritual conhecido como *quebrada da panela* (para a filha caçula) e *quebrada do buião* (para o filho caçula). “*Eu alembro disso tudo ainda, do martelar da panela. [...] Essas coisa tinha, toda vida tinha, desde o tempo que eu era mais moça*” (Dona Chica, 76 anos, neta de Zé Vêi, entrevista do dia 29 de outubro de 2016).

A quebrada de panela e a de buião é um ritual simbólico que contém importantes elementos dos pertencimentos étnicos da comunidade e das ancestralidades africana e indígena. Após a realização da cerimônia civil ou religiosa (que geralmente ocorre no distrito de Mutãs ou no município de Guanambi), os noivos são recebidos na estrada por um ou mais sanfoneiros e pelos convidados e, assim, adentram para o espaço da festa (quase sempre nos terreiros da família da noiva) e lá cantam e dançam sambas de roda e muito forró.

Os casamentos de hoje não são como os de antigamente. Os dois sanfoneiros daqui já morreram, mas ainda faz a chegada.

Antigamente parava o carro lá em Mia, e nesse corredor aí, rapaz! Misericórdia, a gente devia ter gravado. Era uma coisa fantástica.

Era um coral, todo mundo junto, uns regendo, outros cantando e tocando pandeiro, sanfona, triangulo, violão, moça era uma coisa fantástica.

Eu tenho muita saudade, porque era uma coisa tradicional, era uma tradição que tinha. Você quer ver coisa, quando era a última menina que ia casar, que tinha a quebrada da panela.

No terreiro do quintal faz uma roda de mulher, e agora abre a roda, se for na casa do rapaz é o buião, na casa da menina é a panela. Aí agora abre a roda e vai sambando. Tem vez que convida gente de fora pra coordenar, porque tem hora que na comunidade só tem um, porque precisa de pelo menos cinco pessoas treinadas, porque tem que ser assim bem coordenado, pra mode não variar de roda, porque é assim um passando pro outro sambando e cantando, sem variar a ordem. (Seu Manoel, 54 anos, bisneto de Zé Vêi, entrevista do dia 1 de maio de 2017).

Após a recepção dos noivos na estrada, há o momento reservado para as felicitações e a distribuição de comidas e bebidas. Com o adentrar da noite, inicia-se as cantorias e as danças. Antigamente, a música ficava sob a responsabilidade dos sanfoneiros da comunidade, e estes eram conhecidos como *tocadores de harmônica* (tocador de sanfona). No entanto, com o falecimento deles, o teclado foi sendo inserido em conjunto com o som eletrônico, e essa foi uma mudança que alterou drasticamente muito dos sentidos e significados atribuídos ao ritual, uma vez que houve uma perda da

valorização da oralidade, pois praticamente não se cantam as músicas tradicionais que evocam a história e a resistência do grupo. Isso ocasionou também uma diminuição gradativa da relação afetiva desenvolvida pelo coletivo para organizar e transformar aquele momento em algo sagrado. Além disso, é importante pontuar que as músicas e a organização das festas de casamento possibilitavam (e ainda possibilitam) uma relação íntima daquelas pessoas umas com as outras, pois elas cozinham, cantam, dançam, comem, se alegram e mantêm viva a tradição do grupo.

Uma quebrada de panela, estando bem organizadinha é muito bonita, muito bonita.

De primeiro era mais bonita, porque agora é feita com teclado e antigamente, era toque de amonca e era bunita demais, mas agora diferenciou cem por cento.

— A quebrada de panela de hoje é igual a de antigamente?

Não, diferenciou bastante.

— E o que foi que mudou?

Mudou muito porque o povo fazia o quebra panela era de amonca, com toque de amonca, agora faz é de teclado. De primeiro era bom demais, porque as mulher tudo sambava, agora, o povo fica mais é oiando, só tem 3 ou 4 do povo que samba com a panela na cabeça e o resto do povo fica mais é oiando.

— Então o samba de antigamente era tocado com harmônica, no quebra panela?

Era. Sambava e quebrava a panela com toque de amonca.

— E podia ter outros instrumentos?

Tinha pandeiro, triangu e amonca.

(Dona Rosa, 53 anos, bisneta de Zé Vêi, entrevista do dia 1 de maio de 2017).

Com o andar da festa, após cantar e dançar livremente, as mulheres se organizam para realizar o ritual de quebrada da panela. Vestem as roupas reservadas para o momento (saias longas, rodadas e estampadas), organizam a roda com aquelas que se predispõem a participar, trazem uma panela de barro previamente preparada para o momento (enfeitada com tecidos, papéis e cheia de doces e moedas), colocam a noiva e o noivo no centro da roda e, ao lado do sanfoneiro, começam a entoar canções e passar a panela na cabeça de uma a uma, cantando os sambas específicos do ritual:

O coqueiro da Bahia não balança mais

Rapazinho que casa hoje

Não namora mais

Eu tenho meu amor

Já não importo mais...

Chora noivo, chora noiva,

Chora até não querer mais

Essa vida de solteiro,

Cê perdeu e não acha mais...

E aí agora vai cantando o samba e a panela vai passando, passando, de cabeça em cabeça, aí agora torna ir, e vai repetindo, de novo. E acontece que é tão emocionante que os noivo chora mesmo, aí agora, quando chega na hora de quebrar aquela pessoa que tá com a panela na cabeça vai inté a noiva e trás ela pro meio da roda pra sambar aí o noivo chega e empurra da cabeça dela, aí quebra a panela e dentro tá cheinha de bala, doces, moedas e um monte de minino corre pra pegar. (Seu Manoel, 54 anos, bisneto de Zé Vêi, entrevista do dia 1 de maio de 2017).

Para a realização da quebrada de panela, há um planejamento prévio. A panela de barro é preparada no dia que antecede a festa, o tocador é contratado pela família da noiva, a mulher responsável por entoar os sambas é contactada com antecedência, as pessoas que irão coordenar o ritual também são escolhidas, e há um cuidado com o horário que irá servir a comida, para não atrapalhar o início do ritual, pois, geralmente, a panela é sempre quebrada às dez da noite.

— Tem um horário exato durante a festa, para iniciar o ritual?

Mais ou menos 10 da noite, porque é depois que serve a comida.

— Como é que acontece no momento de quebrar a panela?

A noiva coloca a panela na cabeça e no noivo também, quando está perto de quebrar, aí faz o samba, o povo samba um bocado, aí quando já sambou bastante, as pessoa passa a panela pra noiva, a noiva põe na cabeça e o noivo vem, bate a mão e quebra.

— É sempre o noivo quem quebra?

Sim. Os mais véio nunca explicou porquê, mas é sempre assim. Só serve o noivo, não pode ser outra pessoa. (Dona Glória, 58 anos, bisneta de Zé Vêi, entrevista do dia 1 de maio de 2017).

Assim, no momento em que a noiva irá quebrar a panela, um samba específico é entoado por todos os convidados da festa:

A panela da noiva é pra quebrar, é pra quebrar, já vai quebrar.

A panela da noiva é pra quebrar, é pra quebrar, já vai quebrar

Chora noivo, chora noiva, chora até não querer mais.

Essa vida de solteiro cê perdeu e não acha mais.

Após cantar várias vezes esse samba, o noivo empurra a panela da cabeça da noiva, ela estilhaça-se no chão, as pessoas pegam as prendas e todos ali presentes dançam em cima dos cacos até o raiar do dia.

6.3 Uma breve tentativa de interpretação do ritual

É necessário ressaltar alguns pontos interessantes observados nesse cenário: primeiro, mesmo sendo preservado e realizado pelos moradores de Queimadas, o ritual de quebrada da panela não se constitui como um elemento simbólico realizado exclusivamente pelos moradores da comunidade.

Durante a realização do ato em si, diversas pessoas oriundas de diferentes localidades participam ativamente da cerimônia, ora como contratadas, ora como convidadas ou como organizadoras. O tocador de harmônica, por exemplo, é contratado pela família da noiva, mas o fato dele ser um exógeno não altera a importância atribuída a ele e à sua função, bem como não anula o poder simbólico da sanfona para o perfeito andamento da festa.

— *E quem prepara a panela?*

As pessoas que ajuda no casamento, aqui mesmo, veio minha cunhada Aparecida, ela prepara, põe bolo, bala, pirulito, moeda [risos], enfeita bem a panela e fica muito bonitinha.

— *E vem gente de outros locais ajudar?*

Vem. Minhas amiga e meus parente que mora notros lugar, tudo vem, ajuda e participa da festa.

— *Tem um grupo que dança?*

Tem sim. Tem uma menina lá do Chafariz muito boa para sambar.

— *E tem as músicas próprias para cantar e dançar?*

Tem sim.

(Dona Rosa, 53 anos, bisneta de Zé Vêi, entrevista do dia 1 de maio de 2017).

Diante disso, fica evidente que o ritual de *quebrada da panela* é um importante elemento de interação, pois possibilita o contato entre os quilombolas com pessoas de outras localidades e, com isso, os bens culturais e simbólicos do grupo vão sendo compartilhados num universo que não possui fronteiras claras nem rigidamente definidas, mas, ao contrário, as fronteiras são transpostas o tempo todo, numa troca constante de bens simbólicos proporcionada por essas e outras práticas ali presentes. O segundo elemento a ser destacado refere-se ao fato de que a quebrada de panela, na forma como é realizada, encontra-se vinculada (ao menos em Queimadas) à doutrina religiosa do catolicismo, pois, de acordo com os colaboradores, somente os praticantes dessa religião continuam executando esse ritual. Entretanto, a realização do matrimônio somente no cartório civil ou em conjunto com o religioso não interfere e não altera os sentidos e significados dessa prática. Há casos em que

os noivos se uniram somente na vara civil, do mesmo modo que alguns também realizaram a cerimônia religiosa e, em ambos, houve a quebrada de panela. Mas, após muita reflexão e idas ao campo empírico, percebemos que havia algumas contradições relacionadas a essas questões, pois ficou evidente que alguns defendiam esse ponto de vista enquanto outros não. Mas é perceptível que um dos motivos que levaram ao enfraquecimento de algumas tradições da comunidade foi justamente a grande conversão religiosa ali verificada.

— *Por que a senhora acha que essa tradição está enfraquecendo?*

Por conta dos crente.

— *A quebrada de panela em casamentos é um ritual religioso?*

— *Tem a ver com igreja sim. Porque só quebra panela quem é católico, os crente não quebra não.*

— *Para a senhora, qual o significado desse ritual?*

— *Eu sei lá. Isso aí já vem dos mais véio, dos mais antigo né? Tinha aquela tradição aonde, é a caçula, é o caçulo, então nós vamos fazer a quebrada de panela! Ficou assim. Mas hoje em dia quase não tá tendo essas coisas mais, hoje é bem difícil.*

— *Mas ainda acontece?*

— *Sim, com alguns.*

— *E a religião pode ter sido algo que contribuiu para diminuir o ritual ou foi porque as pessoas deixaram de praticá-lo?*

— *Acho que as pessoas foram deixando e outros foram passando a crente, sei lá Eles dizem que a lei deles não permite. Hoje tem uns que faz, outros já não faz.*

— *Agora, pra quebrar a panela tem que casar na igreja ou com cerimônia somente no civil também faz?*

— *Com qualquer tipo de casamento faz.*

(Dona Glória, 58 anos, bisneta de Zé Vêi, entrevista do dia 1 de maio de 2016).

No extenso, mas significativo relato a seguir, percebemos que outra colaboradora também fortalece esse argumento, a partir da sua história de vida, das suas experiências. Adelina viveu intensamente as tradições culturais da comunidade. As músicas e o samba de roda faziam parte do seu cotidiano de vida (em casa, nas fazendas, nos rituais de casamento) ao ponto de lembrar desses momentos com um tom de saudosismo, visto que aquilo constituía a sua identidade. No entanto, mesmo tendo consciência da importância de se preservar essa tradição, ela reconhece que a conversão religiosa a distanciou desse universo:

— *E você sabe Adelina, por que só quebra a panela no casamento da filha derradeira?*

— *Não fiz essa pergunta a ninguém aqui, na inda fiz essa pergunta.*

— *É interessante!*

— *Só a caçula, o caçulo quebra o buião. A panela, é a panela comum mesmo de barro e o buião é um bujãozinho assim ó, com a boquinha bem coisadinha.*

— *Deve ser bonito de ver!*

— *É bonito, é chic. O dia que essa menina de mãe casou aí ó, eu me alembro como hoje, depois que cabou eu ainda tirei uma cantiguinha ainda, quando nós tava na fazenda trabalhando e era moça, daí as moça chegava e pagava assim um baldo, balde, umas pegava uma cuié, num sei como batia aquilo e... era feito assim e tipo, era uma coisa assim deferente, daí agora ficava rodando e fazia a roda assim ó e gora entrava, daí elas cantava, quando elas cantava ao redor da roda todo mundo em pé, aí nós entrava na roda, entrava na roda e aí a gente tirava a cantiga e nós ia sambar, do jeito que a música tava ali.*

— *Que legal! E as saias?*

— *Botava um saião rodado e pisava ali e aqui, rodava e tinha gente que chegava sentar no chão.*

— *Hoje ainda se faz muito isso?*

— *Ainda sim. Quando vai quebrar buião, o povo ainda faz ainda, eu tenho uma tia aqui que é boa, pai também é bom também, é que ele não quis. Quando elas vem minha fia, pro casamento, vestindo aquelas roupas incomum, traz aqueles saião assim tipo cigano, chega e coloca ela e as negas chega moíá até que tem que tomar banho pra trocar de roupa de novo.*

— *De tanto que dança!?*

— *Ô meu Deus do céu. E aí cada um pega um tíquim, quem sentir vontade vai lá chega e pega na cabeça e a outra pega ali e coloca na cabeça e vai mudando, uma na cabeça da outra, na cabeça da noiva e assim roda, roda.*

Essa irmã minha do caldeirão era boa pra sambar. Agora que ela tá meia doente. Eu mesmo num fui muito sambadeira, agora pra cantar eu era boa, mas pra sambar não era boa não. Agora tem muito jovem que samba aqui, tem muita jovem. É bunita a quebrada de panela.

— *É uma tradição da família e é muito linda!*

— *É linda. A derradeira música que canta na hora que vai terminar pra quebrar o buião é a “painha do coqueiro”. No dia do casamento do rapaizim cantou, é lindo. Quando nós estava na fazenda, quando nós cantava, tinha umas moça de Ibitira, umas negona, quando elas cantava, elas falava assim: “Serrei, serrei uma madeira, tira lasca de pau dá uma tora de arueira”. E as bicha era boa, as bicha batia assim na palma da mão e ia ali e voltava pra trás e chegava sentar assim e nós fundava no meio, nós cantava na roda.*

— *A senhora ainda canta algum samba?*

— *Não. Eu esquici. Infuquei agora nos corim, que quando você tá naquele vício, aí... nós focou nos curim da igreja. Quem canta direitinho é tia Leu. Não precisa muito não. Qualquer palavrinha que cantar pra ela tá bom. Ela só qué ver o começo das cantigas que cantava de primeiro, como cantava nas fazenda, o povo cantava muito na roça, nas fazenda e nos casamento. (Adelina, filha de Dona Chica e bisneta de José Vêi, entrevista do dia 29 de outubro de 2016).*

O ritual ainda é amplamente praticado. Mesmo com algumas alterações verificadas no decorrer dos anos, e, apesar da intercorrência de novos fatores,

as gerações que sucederam a Zé Vêi e Iaiá, conscientes da importância que aquilo representava e representa para a identidade da comunidade, souberam transmitir para os seus sucessores os principais elementos contidos nessa prática. Os sentidos e significados inseridos no ato de quebrar a panela são muitos e podem variar com o tempo e com o ponto de vista de cada participante, entretanto, é consenso mútuo entre eles que o ritual oculta em si muitos dos elementos étnicos que compõem a identidade dos moradores de Queimadas.

Ao reproduzir os elementos essenciais da constituição da comunidade, o ato de quebrar a panela passa a ser compreendido por nós como um ritual que possui forma simbólica, pois para Thompson (2011, p. 189) “as formas simbólicas [...] são representações de algo, apresentam ou retratam alguma coisa, dizem algo sobre alguma coisa,” por isso “são fenômenos culturais significativos para os atores e para os analistas” e, continua o autor, “são rotineiramente interpretados pelos atores no curso de suas vidas diárias”.

Nessa vertente, Thompson (2011) defende que as formas simbólicas são criações culturais que possuem o objetivo de representar alguma situação do cotidiano ou alguma coisa e, por isso, possuem sentidos e significados inseridos nessa representação. No entanto, o contexto socio-histórico de produção dessas formas simbólicas interfere diretamente na sua criação e difusão, do mesmo modo que os sujeitos participantes as apreendem e praticam de diferentes maneiras, em virtude das imponderáveis mudanças que ocorrem no transcorrer dos anos.

O que essas formas simbólicas são, a maneira como são construídas, circulam e são recebidas no mundo social, bem como o sentido e o valor que elas têm para aqueles que as recebem, tudo depende, em certa medida, dos contextos e instituições que as geram, medeiam e mantêm. (THOMPSON, 2011, p. 192).

O ritual de quebrada de panela pode ter sido inserido (ou criado) na comunidade e praticado pelas gerações passadas com objetivos que diferem em muito dos de hoje. Entretanto, a forma como ele é representado nos dias atuais possibilita extrair significativas considerações sobre os sentidos e significados contidos nessa prática. Diante disso, é imprescindível analisar esses fenômenos sem perder de vista o contexto social e histórico ao qual estão vinculados, portanto, reafirmamos que a análise que ora se desencadeia busca compreender a ligação dos colaboradores com essa forma simbólica, bem como a relevância que ela adquire no contexto de vida desses sujeitos.

Como se viu em Queimadas, os elos de ligação que une um casal se iniciam com a formalização do noivado e a transmissão de importantes elementos da ancestralidade étnica do grupo, quando o membro de destaque (geralmente, o mais velho) repassa aos futuros cônjuges os ensinamentos considerados necessários para o êxito no casamento e na vida comunitária. Assim, as responsabilidades conjugais se iniciam antes mesmo da cerimônia, pois o casal já é consciente da importância que aquela união representa: “*Todo mundo aqui da comunidade, da minha época, sabe o significado de casar, antes do casamento, o significado da união*” (Seu Manoel, 54 anos, bisneto de Zé Véi, entrevista do dia 1 de maio de 2017).

A festa de casamento também apresenta importantes elementos dos pertencimentos étnicos de Queimadas. Habitualmente, ela se transforma num evento coletivo, pois para a organização (o preparo dos alimentos, a recepção dos convidados, a execução de quebrada da panela etc.) é necessário dispor de muita energia e mão de obra, assim, os parentes, vizinhos e amigos próximos se predispõem em auxiliar a família da noiva e, para tanto, organizam-se em grupo. E, assim, tudo se inicia: alguns vão para a cozinha preparar os alimentos; outros incumbem-se da limpeza do terreiro e da fixação das mesas em que o jantar será servido; há também os que se responsabilizam pela ornamentação da festa, arrumando a mesa do bolo, confeccionando os enfeites da panela, as bandeirolas para enfeitar o terreiro, as portas e janelas da casa. Por fim, existe o grupo responsável por coordenar o ritual de quebrada da panela. Com isso, verificamos in loco que a coletividade e a solidariedade presentes em outros momentos são fortalecidas nas festas de casamento. Nesse encontro festivo, a família se reúne para celebrar a união de duas pessoas e a ligação delas com os demais familiares e a comunidade. Por isso, a festa de casamento e o ritual de *quebrada da panela* são formas simbólicas que expõem a elementaridade que a família e a coletividade representam para o quilombo.

Tal como descrito acima, o ritual se inicia com a formação da roda (pelas mulheres). Estas começam a jogar versos e cantar sambas no ritmo da sanfona ou do teclado e passar a panela na cabeça de uma a uma. Para tanto, são escolhidas roupas especiais e adornos (saias longas e enfeites nos cabelos), e isso demonstra o cuidado e a valorização que elas dispensam para o momento. Os sambas evocados também revelam dados interessantes, pois as letras das

músicas contêm os mesmos elementos presentes nos conselhos e orientações dispensados pelos mais velhos no momento do noivado. Tudo isso revela que:

Assim como acontece geralmente com a ação, a produção de formas simbólicas envolve o uso dos recursos disponíveis e a implementação de regras e esquemas de vários tipos por um ou mais indivíduos situados em determinada posição ou posições dentro dum campo ou instituição. (THOMPSON, 2011, p. 200).

Outro dado revelador está relacionado ao fato de que o ritual esteja presente somente no casamento da filha caçula. Isso nos remete à compreensão de que a quebrada de panela é uma forma simbólica que representa também o fechamento de um ciclo geracional. Os pais cumpriram a sua tarefa com sucesso, guiando os seus filhos para que cada um pudesse constituir os seus próprios núcleos familiares e, ao final, fecham o ciclo com a filha ou o filho caçula. Assim, os fluxos que operam a dinâmica da vida não são interrompidos jamais, pois dessas novas uniões sempre irão surgir filhos e filhas que darão continuidade às tradições herdadas dos seus antepassados. Ao seguir a mesma linha de interpretação, pudemos compreender que o ato de quebrar a panela também está repleto de elementos simbólicos. O momento em que a noiva coloca a panela na cabeça e entoia o seguinte samba: *“a panela da noiva é pra quebrar, é pra quebrar, já vai quebrar; A panela da noiva é pra quebrar, é pra quebrar, já vai quebrar...”* representa de fato a união de dois corpos. Ao empurrar a panela da cabeça da noiva, o noivo está rompendo com as liberdades da vida de solteiro/a e iniciando uma nova fase da vida. Assim, esse momento também pode representar a perda da virgindade e a saída da casa dos pais. O horário é outro dado importante que não pode passar despercebido, pois, em plena zona rural do Sertão, geralmente as pessoas costumam se recolher para dormir às dez horas da noite, e isso sugere as intimidades que serão compartilhadas entre o casal.

Com relação à panela, muito pode ser considerado. Esse objeto, tal como a noiva, é minuciosamente preparado às vésperas do casamento. Fazem-se enfeites e, no seu interior, é colocado muitas guloseimas e várias moedas. A panela pode ser uma forma simbólica que representa a elementaridade da mulher na composição da família na comunidade. Ao lado do marido, ela se torna uma provedora do lar. Os alimentos representam a fartura, e as moedas, geralmente, simbolizam o desejo de sorte para o casal. Além disso, a panela cheia também pode simbolizar o legado que cada um carrega dentro de si, pois não são corpos vazios que se unem, mas, muito pelo contrário, os noivos

possuem uma identidade vinculada ao pertencimento étnico e à ancestralidade do grupo, portanto, ambos, no momento da união, já trazem consigo uma bagagem, são, em suma, *panelas cheias*. Outro dado interessante, reside no fato de que a panela é sempre de barro. Diante disso, os colaboradores acreditam que os seus antepassados possuíam uma descendência ou ligação próxima com possíveis grupos indígenas que residiam na região. Portanto, em Queimadas, há elementos étnicos da ancestralidade indígena, ocultas nessas práticas culturais.

— Para o senhor, qual o significado que tem, de ser o noivo a empurra?

— Eu penso assim, significa uma nova aliança, porque a panela não estava vazia, né? Ai agora eles uniram juntos, cada um do seu jeito e vão seguir a vida. Essa tradição é africana, ela é uma tradição muito antiga. Esses dias eu tava vendo no programa do Globo Rural o rapaz explicando o significado de quebrar a panela. Ele disse que é uma troca, eles estão deixando uma vida só e se unindo, então é assim, quebrou, aquela vida que passou, ficou pra traz, agora é vida nova, vai começar tudo de novo. É com a filha caçula porque para os pais eles fecharam um ciclo e os filhos agora é que vão começar tudo de novo. Agora a responsabilidade não é mais daquele pai, passou a ser do marido. É o ciclo da vida. (Seu Manoel, 54 anos, bisneto de Zé Vêi, entrevista do dia 1 de maio de 2017).

A roda e os sambas também revelam a ligação dos quilombolas de Queimadas com a ancestralidade africana. Como se sabe, o tambor, o samba e a roda são alguns dos elementos étnicos vinculados ao pertencimento afrodescendente, principalmente no contexto de comunidades quilombolas. Assim, foi possível comprovar que esses elementos fazem parte do cotidiano, não somente na quebrada de panela, mas em outros momentos de socialização. Portanto, essas informações reafirmam que a gênese da comunidade quilombola Queimadas está alicerçada em bases interétnicas, visto que os diferentes pertencimentos étnicos podem ser encontrados nas diferentes manifestações culturais e religiosas presentes nessa comunidade: “*essas coisas são muito complexas, são uma mistura de indígena com africano. A panela de barro e a roda parece coisa de índio e o samba parece da África, nós aqui somos tudo misturado*” (Seu Manoel, 54 anos, bisneto de Zé Vêi, entrevista do dia 1 de maio de 2017). Outro ponto que reforça o argumento de que Queimadas é um grupo social composto de relações interétnicas refere-se ao fato de que sempre existiu a inserção de novos membros a partir dos casamentos realizados com pessoas exógenas à comunidade. No entanto, atualmente, essas uniões estão se tornando rotineiras, porque os fluxos migratórios realizados por eles os colocaram em contato constante com pessoas de diferentes origens e grupos étnicos.

— *Tem pessoas que, às vezes, que vão pra São Paulo e lá pra onde vai, eles contam como é aqui. Acho que no eles contar lá pros colegas que eles topa lá, de Riacho de Santana, Bom Jesus da Lapa, Iuiú, Carinhanha, Malhada, e trabaçando tudo na mesma turma, eles conta como é que é aqui. Agora, quando vem de lá pra cá, esses colegas deles tem a curiosidade de ver como é aqui, pra vê se é verdade o que eles fala lá, aí vem e não fica só na primeira vez, vem sempre. De tanto vim, tem uns que acaba casando aqui. Tem umas casa aí que eles construíram depois do casamento, e aí voltam pra trabalhar em São Paulo.*

— *Vocês aceitam abertamente essas pessoas no seio da família?*

— *Aceita. Dá o lugar pra fazer a casa e tudo mais.*

— *Então é comum vir pessoas de fora realizar matrimônios com as daqui?*

— *Sim, é. Nos tempos de hoje, é. Estão começando chegar essas pessoas de fora. Mas antes dessa ida das pessoas daqui pra São Paulo, o povo só casava com as pessoas da família mesmo. Tudo primo com primo. Aí agora já está começando a misturar as raças, daqui a pouco é perigoso até achar gente de Piauí aqui dentro [risos], Tocantins. Mas é porque o povo começou sair! (Seu Manoel, 54 anos, bisneto de Zé Vêi, entrevista do dia 1 de maio de 2017).*

No entanto, conscientes do risco que essas uniões interétnicas representam, os quilombolas lançam mão de estratégias para minimizar os possíveis impactos que podem ocorrer internamente com a inserção dessas novas pessoas.

— *Quando alguém daqui namora com uma pessoa de fora, o que ocorre?*

— *Ah, Aí os pais e as pessoa mais velha da comunidade reclama, né? Alerta. Fala: “Cuidado com quem vocês fica, com quem vocês traz pro meio de vocês”. Inclusive, toda semana, eu dô essa palestra para os meninos lá do Peti, sempre a gente está conversando com eles e às vezes com as mães, pra eles não fazerem besteira. A gente alerta.*

— *Já houve algum conflito com as pessoas que vieram de fora morar aqui?*

— *Não, nunca teve. Quem vem tem o mesmo perfil. Já conhece como funciona aqui e até porque quem vem de lá pra cá, tem que pensar duas vez antes de vim pra uma comunidade dessa daqui. Tem que ter bom comportamento, porque do jeitinho que a gente acolhe a gente tange [expulsa] eles também [risos]. (Seu Manoel, 54 anos, bisneto de Zé Vêi, entrevista do dia 1 de maio de 2017).*

Em suma, é necessário pontuar que, durante a pesquisa de campo, um dado interessante se destacou: em Queimadas não existem mulheres solteiras com idade acima de 25 anos (aproximadamente), do mesmo modo que não foi possível perceber a existência de mulheres monoparentais.

— *Aqui existem mulheres que não se casaram, que ficaram solteiras?*

— *É difícil. Já começou a sair da tradição, mas mermo assim é difícil. E quando tem umas que namorou com o rapaz antes de casar e ficou junto, no final tem que casar e não importa, faz festa, tudo do mermo jeito.*

— *E se for mãe solteira?*

— *Quase não tem aqui e a que tem já está preparando pra casar, ela até tá em São Paulo, quando chegar, vai casar. Aqui, todo mundo casa.* (Seu Manoel, 54 anos, bisneto de Zé Vêi, entrevista do dia 1 de maio de 2017).

Aqui não existe muié solteira com mais de 25, 30 anos não. Mermo que só mora junto né, mas não é sozinha. Tem casa, filho, marido. O casamento aqui é coisa séria. Derde cedo, todo mundo casa, todo mundo se ajeita. (Dona Rosa, 53 anos, bisneta de Zé Vêi, entrevista do dia 1 de maio de 2017).

Assim, tomado como um elemento de realce étnico, o casamento cumpre sua função no contexto social da comunidade, na medida em que se torna o agente potencializador de transmissão da ancestralidade étnica do grupo. Na dinâmica de vida e morte, casar é um meio necessário para dar continuidade a esse fluxo ininterrupto da vida, portanto, quem nasce em Queimadas toma consciência disso ainda na infância. Desse modo, as marcas da ancestralidade negra e indígena estão impressas no cotidiano da comunidade, configuram-se como elementos de realce étnico e são transmitidas de geração em geração a partir de práticas cotidianas e rituais sagrados. Em conjunto, elas se constituem como estratégias elaboradas por eles para manutenção e transmissão dos pertencimentos étnicos e ultrapassam as fronteiras da consanguinidade, da origem comum e do parentesco. Concluímos que o pertencimento e o reconhecimento de si nascem da elaboração de ações coletivas cultuadas pelos *de dentro* e compartilhadas na interação com os *de fora*. É a separação entre *o eu* e *o outro* e, portanto, um elemento de distinção.

Referências

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SANTOS, Jamille Pereira Pimentel dos. **As etnicidades geracionais presentes na dinâmica do nascer, viver e morrer na comunidade quilombola Queimadas, Guanambi/BA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

SANTOS, Jamille Pereira Pimentel dos; BARBOSA, Ana Angélica Leal. O ciclo da vida em Queimadas: as etnicidades geracionais presentes no nascer, viver e morrer. **Odeere**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Jequié, v. 5, n. 9, p. 205-233, jan./jun. 2020.

THOMPSON, Jonh Brookshire. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANTHROPOLOGICAL BLUES NA PESQUISA EM RELAÇÕES ÉTNICAS: RETOMANDO IMPORTANTES HISTÓRIAS LOCAIS

Gilson Santos Minichilli Prates

Danilo César Souza Pinto

7.1 Introdução: os caminhos não previstos da pesquisa

Numa famosa coletânea de textos introdutórios (NUNES, 1978) de pesquisas em Ciências Sociais, muito usada para apresentar o ofício aos aspirantes a antropólogos, Gilberto Velho (1978) nos suscita a consideração de como realizar reflexões, relativizadas e com estranhamento, de práticas que nos são muito próximas, inscritas na naturalidade da cotidianidade.

Já DaMatta (1978) vai usar a metáfora das viagens xamânica e heroica como propostas de relativização e ponderação no percurso metodológico de contextos familiares e exóticos, respectivamente. Nesse contexto, uma outra metáfora poderosa emerge, a do *anthropological blues*, nomeada por Jean Carter Lave e utilizada por este autor para classificar os aspectos mais humanos, muitas vezes anedóticos, inesperados e, amiúde, não relatados do processo de pesquisa.

Inicialmente podemos dizer que, embora esses textos sejam introduções à antropologia, de certa forma, refletem sobre aspectos componentes da pesquisa de campo e em ciências humanas de uma forma geral. Como as pesquisas em relações étnicas se encaixam nesse cenário, é de se imaginar que *anthropological blues* também sejam percebidos. O que vai se passar nesse texto, certamente, remete à viagem xamânica, à transformação do familiar em exótico, um mergulho para dentro de si a partir de outros, uma vez que um dos autores tem íntima ligação com o que se passa na pesquisa, um sanfoneiro estudando com sanfoneiros, um músico importante local em diálogo com seus pares, a partir de uma metodologia e discussão sobre relações étnicas.

Com uma pesquisa em diálogo com os sanfoneiros jequieense a partir de uma ressignificação das teorias sobre relações étnicas e etnicidade reverberando em nordestinidades (TROTТА, 2012) e forró, um casal assíduo no bailado acadêmico das pesquisas produzidas sobre a construção da ideia de Nordeste, vão produzir desdobramentos inesperados, mas não menos importantes, que acompanham lateralmente a pesquisa, como notas improvisadas. Uma pesquisa que beba das discussões sobre relações étnicas nunca apenas discute os conceitos que orbitam esse campo como identidade, identificação e etnicidade (ARRUTI, 2014; HALL, 2004), mas acabam por perpassar sonoridades incalculadas, porém harmônicas ao campo.

É nesse sentido que essa pesquisa em relações étnicas também produz reflexões que a extrapola, e nesse texto traremos um ensaio (no sentido mais musical, uma preparação) de como uma entrevista pensada para ponderar sobre relações étnicas e nordestinidades produz sons que repercutem sobre a história local da cidade de Jequié, do circuito forrozeiro local e suas personagens, do que se ouve nacionalmente com reverberações locais e, vice-versa, sobre a formação musical dos músicos da “música nordestina”, da história do país na vida das pessoas em sua labuta diária, inclusive no período repressivo, além, por suposto, de considerações particulares sobre o ser nordestino. O ensaio a seguir é resultado de uma entrevista com um famoso sanfoneiro da cidade de Jequié, realizada no dia 13 de julho de 2021 e que certamente produzirá efeitos no resultado final da pesquisa (uma dissertação), posto que os pesquisadores já foram afetados por essa história importante da música local, muitas vezes esquecida, mas aqui certamente não, pois se respeita Januário.

7.2 É da Tribuna que se toca Acordeom

Filho de Valdelina Maria de Santana e Antônio Batista de Souza, nascido no dia 30 de julho de 1948, no distrito de Santa Terezinha, à época pertencente ao município de Jequié, Arlindo Batista Santana de Souza é uma figura emblemática na música jequieense, sendo, sem dúvida, um dos nomes mais lembrados quando o assunto é sanfona.

Dono de um carisma ímpar e um jeito de tocar que é um verdadeiro convite à dança, este sanfoneiro tem animado muitas festas, bailes, quermesses e toda sorte de comemoração há mais de 50 anos em Jequié e toda a região. Por onde passa, deixa um rastro de alegria suscitando, nos admiradores do forró e da

sanfona, as mais ternas emoções. Apesar de ser bastante conhecido na cidade, poucos o identificariam pelo seu nome de batismo. O nome artístico se impôs e, até em momentos em que a circunstância sugere a utilização do seu nome civil, é o nome artístico que prevalece. De tão querido que é, muitas pessoas ao longo de sua jornada tentaram aconselhá-lo a respeito de qual seria a melhor maneira de apresentar seu nome artístico para o público. Mas antes de se revelar como Arlindo, é conveniente deixá-lo contar a própria história de como e porque ele recebeu este apelido de Tribuna.

[...] esse nome de Tribuna isso é coisa de... Na minha adolescência, eu tinha uns amigos, e na época esse Jornal Tribuna da Bahia tinha saído há pouco tempo, né? E aí um dos meus amigos [...], um cara gozador, né, achava que eu não guardava segredo. [...] e até um dia... aí que a gente tava, tinha saído de uma festa, e aí a gente [...] se reunia no Jardim, do Jardim lá de Santa Terezinha[...]. E naquela época a gente saía pra namorar, e aí, a luz lá era a motor. E aí, quando a luz apagava, aí seu fulano ia pegar a irmã do seu fulano, seu beltrano ia pegar a filha de seu fulano e no outro dia a gente vinha pro Jardim, né, e aí [...] eles ficavam gozando com a minha cara. Disse: é, otário, aí... na época não era otário, [...] uma coisa assim parecida, né? Esse otário aí, saiu, ficou de boeira e não pegou ninguém... aí eu dizia assim: vou falar [...] com o irmão de fulana, né, vou falar com pai de fulano, aí o cara disse: esse cara, [...] rapaz, vou botar o nome dele Tribuna da Bahia. Pois esse apelido não pegou, rapaz? Esse apelido, esse apelido pegou.

Sabendo agora um pouco da história e que o apelido de Tribuna da Bahia faz alusão a um suposto ímpeto de não guardar segredos — pelo menos naquela fase de sua vida —, vejamos como uma alcunha recebida na adolescência transformou-se em um dos sinônimos de bom sanfoneiro na cidade de Jequié. Tribuna chegou a usar como marca artística o apelido da adolescência, Tribuna da Bahia, porém, “assessorado” por muitas pessoas que provavelmente não procuraram saber dele mesmo qual era o nome que lhe aprazia ter como marca artística, muita confusão se formou em torno do seu nome artístico. O sujeito é sempre Tribuna, já o predicado é bastante variado: da Bahia, do Brasil, do Forró, do Acordeom. Ele mesmo gosta de ser chamado de Tribuna do Acordeom, por achar “mais simpático”, como o trecho a seguir atesta.

[...] Rosy⁵¹ colocou o meu nome Tribuna do Brasil, depois do outro aí botou Tribuna da Bahia, outro botou Tribuna do Acordeom, o outro já colocou Tribuna da san... do Forró, tanto nome que... [...] Rapaz, eu preferia Tribuna do Acordeom. [...] Eles colocaram aí na FM Tribuna do Forró, mas na verdade, eu acho mais simpático Tribuna do Acordeom. [...] mas daí eles ficam mudando aí, aquela coisa toda, mas aí bagunça, né? Mas eu gosto mesmo, [...] se é pra ser chamado, gostaria de ser chamado Tribuna do Acordeom.

Passando toda a infância e adolescência no distrito de Santa Terezinha, Tribuna viveu na pequena propriedade que sua mãe herdara, onde tinha uma

rotina condizente com a vida no campo, ajudando sua família na lida diária de trabalho na roça. Foi nesse ambiente rural que ele também teve seu primeiro contato com a música: seu pai, Antônio, era sanfoneiro de oito baixos, e o som da sanfona desde sempre lhe soou familiar, essa foi certamente uma semente que começou a germinar nos sonhos ainda na infância. A história da vida de Tribuna pode parecer uma espécie de *déjà vu* por assemelhar a tantas outras que ocorrem no interior do Nordeste em que o ofício, ou pelo menos a predisposição, para ser sanfoneiro é passado de pai para filho.

Tribuna, que desde muito cedo desenvolveu gosto pela música, sempre almejou ser um bom sanfoneiro para tocar nas festas do seu lugar. Diferentemente do que este enredo pode sugerir, não foi Antônio, seu pai, que o incentivou a começar e desenvolver suas habilidades no instrumento. Pelo contrário. Quando ainda tinha cinco anos de idade, encantado pela sanfona de oito baixos de seu pai, Tribuna vivenciou uma experiência que o marcou profundamente de maneira negativa. O que lhe aconteceu poderia tê-lo desestimulado definitivamente, já que sua mãe, Valdelina, também não era muito favorável que seu filho fosse sanfoneiro. Ela gostava de violão, mas da sanfona não. Contudo, ele determinado que é, transformou aquele episódio em combustível para alcançar o que desejava: ser um bom sanfoneiro. Ele mesmo nos conta, com um certo ressentimento, que experiência foi essa e como ele fez dela uma motivação a mais para fazer o que sua alma apetecia.

Tomei uma surra porque ele... eu tinha cinco anos de idade, e aí ele deixou a sanfona em cima da mesa, e aí foi para feira, aí eu disse assim: eu vou pegar nessa sanfona, ele não tá aqui, e aí isso eu fiz, quando ele saiu, e aí eu cheguei e subi numa... coloquei uma cadeira, subi na mesa e peguei a sanfona e tava mexendo na sanfona. Ele voltou, [...] não sei o que aconteceu lá e ele voltou. Ah, moço, chegou, eu tava mexendo na sanfona dele, ele me deu uma surra. [...] Eu tinha cinco anos, ele me deu uma surra e eu disse comigo mesmo, eu era pequeno mas tinha, como é que diz? Eu disse assim: nunca mais eu toco nessa sanfona dele e num peguei mais nunca. Mais nunca eu peguei, dizer... então hoje, se ele fosse, se ele tivesse vivo, e se ele visse o que eu faço na sanfona...[...] Depois de ter tomado uma surra, ele dizendo que num queria que eu tocasse, então ele ia arrepender muito, disse: é, realmente, eu fiz uma coisa com meu filho que num era pra ter feito, mas fazer o que, né?

Depois desse episódio marcante, Tribuna não deixou que seu sonho caísse ao chão como as lágrimas que banharam seu rosto pela surra que tomou, ele guardou magoado no corpo e na alma aquele acontecimento para se lembrar sempre de que tinha algo a alcançar. A criança que sentenciou nunca mais pegar no instrumento do seu pai já demonstrava ter personalidade forte cumprindo com o que havia prometido para si mesma. Antônio e Valdelina não aprovavam

a ideia de que o filho se tornasse um sanfoneiro, mas isso não foi suficiente para fazer adormecer o desejo de Tribuna.

Com o passar do tempo, a vontade de se tornar sanfoneiro começou a se avolumar, e Tribuna encontrou dentro das suas possibilidades uma maneira de comprar sua primeira sanfona, uma Hering de 24 baixos. Além do mais, as festas de São João em Santa Terezinha, que chegavam a 30 dias de folia, oxigenavam ainda mais o desejo daquele jovem rapaz: era o que o fazia querer com todas as suas forças colocar a sanfona no peito e alegrar uma multidão de gente que não aguentava ouvir as primeiras notas da sanfona e logo se ajeitava com uma companhia para entrar na dança que durava a noite inteira. Mas sanfona sempre foi instrumento caro, exigia muito esforço financeiro para adquirir uma. Essa sanfona chegou em sua posse por intermédio de um amigo, filho de fazendeiro que, por gostar dele demais, comprou o instrumento de um cigano sanfoneiro, que tinha acampado naquela região, e resolveu fazer negócio com o que Tribuna tinha à sua disposição naquele momento: um cavalo que ele usava para sua locomoção e quatro arrobas de cacau, cultivados na propriedade onde morava.

[...] por incrível que pareça, a coisa [...] que eu tive vontade, era, na cidade que eu nasci, era que naquela época [...] eu fosse um bom sanfoneiro pra tocar as festas que lá eles faziam assim. Já chegou fazer São João lá 30 dias de festa, não é? E eu só dançava. Tocar, nem ver. Eu tinha o que? Eu já tinha 18 anos de idade que, na verdade, a minha história da sanfona, tem mais história aí, eu apesar de ser filho de sanfoneiro de 8 baixo, né, mas a sanfona sempre foi um instrumento caro e a minha mãe gostava de violão, não gostava de sanfona, e aí eu nunca tive condição de comprar sanfona, só fui ter condição de comprar sanfona aos 19 anos e 3 meses de idade.

Outra dificuldade bastante comum àqueles que desejam aprender a tocar sanfona é a escassez de professor, para quem não conta com alguém na família ou algum conhecido que possa dar as primeiras iniciações no instrumento. Atualmente, com o acesso massivo à internet essa dificuldade tem diminuído, pois há vários professores que disponibilizam suas aulas em sites de fácil acesso, embora, ainda hoje haja muitas pessoas e em muitas localidades que o acesso à rede mundial de computadores é bastante limitado, quando não existente. Nesse caso específico, estamos falando de meados da década de 1960, numa área de zona rural, onde até a energia era a motor, além de não contar com o apoio dos pais.

Apareceu em Santa Terezinha um homem que tocava sanfona muito bem e que tinha um conhecido em comum de Tribuna, que ao ver o sujeito tocando

ficou impressionado com a habilidade que ele demonstrara ter no instrumento. Tratou então de interpelar seu amigo, que era parente do homem, para que este fizesse a ponte que lhe daria acesso ao sonho de tocar sanfona, assim ele esperava. Tribuna achava o homem muito esnobe e difícil de estabelecer o contato necessário para que ele pudesse então absorver um pouco do seu conhecimento musical. Seu amigo, então, apresentou os dois e deixou explícita a intenção de Tribuna em aprender com ele a tocar sanfona. Os dois logo fizeram amizade e acabaram descobrindo algo surpreendente: a mãe do homem e a mãe de Tribuna haviam sido amigas muito próximas na adolescência. Tribuna tinha um tio que padecia de sérios problemas psiquiátricos, e sua mãe, na tentativa de sanar a enfermidade do parente, recorria à “casa de curador”, local que era frequentado também pela mãe do habilidoso sanfoneiro com quem nosso depoente acabara de fazer amizade. Mas essa aproximação tinha um objetivo determinado que era o compartilhamento do conhecimento de sanfona que o homem tinha, e Tribuna estava ansioso para aprender com quem ostentava grande competência com o instrumento na mão. Houve uma negociação entre os dois para que as aulas se realizassem, conforme o trecho a seguir demonstra:

[...] eu digo: é rapaz, como é que se faz para você me dar umas dica aí? Ele falou assim: venha cá... ele sabia, eu tinha mostrado a ele lá em casa um óculos esporte, não é? [...] Aí eu tinha umas leitoas... Ele disse: ó, vamo fazer o seguinte, você vai me dar esse óculos seu aí e uma leitoa dessa para mim comer e eu vou lhe dar umas dica. Resultado...[...] É engraçado, aí eu dei o óculos, eu dei a leitoa e ele nunca colocou meu dedo num dó. Nunca! Aí que é que foi que eu fiz? Eu disse: eu tenho que ir pra as festas junto com ele que pra lá ele vai [...] tocar e eu vou ficar... e eu olho nele pra ver como é que é a situação, e assim aconteceu. Ele nunca colocou meu dedo em uma nota dó, mas se eu ir para festa com ele, ele tocava para mim ver, né? Você sabe como é que é, a gente curioso, né, foi... Então, aí eu comecei a fazer alguma coisa na sanfona. A minha primeira música a tocar foi “Relógio”.

Tribuna, além de tocar sanfona, toca também instrumentos de percussão como pandeiro, zabumba e triângulo, mas sua paixão é realmente a sanfona, instrumento harmônico e melódico e que foi o primeiro que principiou a tocar. Para aprender as músicas, não contava com as facilidades dos dias atuais e seus recursos tecnológicos que potencializam a aprendizagem. Sua ferramenta era o rádio, de onde se ouvia os lançamentos musicais, ou ainda uma radiola para tocar os discos de 78 RPM e, assim, memorizar as músicas. Os ritmos preferidos eram samba, arrasta-pé e bolero, e, como ele relata, o xote não era um ritmo muito tocado “naquela época”. Esses ritmos citados são os mesmos

que Luiz Gonzaga executava quando iniciou sua carreira artística no Rio de Janeiro, tocando, além desses, choro, tango, valsa etc.

Ao ser perguntado como eram chamadas as festas embaladas com a sanfona daquela época, Tribuna se empenha para resgatar na memória o termo exato empregado para designar as festanças. Embora afirme categoricamente no início de sua resposta que não se chamavam “fórró”, a memória não colabora para encontrar a expressão que era usada, e, após ter assegurado que não se recordava, acabou cedendo a fim de encurtar o esforço e diz que “estava mais pra fórró mesmo”. Em sua família, além de seu pai, que tocava sanfona de oito baixos e também violão, dois outros tios arriscavam umas “tonalidades” no violão revelando que o ambiente familiar era bastante musical e que, com certeza, exerceu influência no seu gosto por determinados ritmos e, conseqüentemente, no seu jeito de tocar sanfona. A partir desse contato com variados estilos musicais, o gosto pela sanfona, que é um instrumento extremamente versátil, aumentava a cada dia, exigindo mais comprometimento técnico para conseguir executar músicas cada vez mais complexas e, assim, lapidar sua habilidade no domínio do instrumento.

Tribuna, que a essa altura já estava bastante entusiasmado com destreza que começara a perceber no domínio do instrumento, e com os “trocados” que daí em diante passaram a compor sua renda, adquiriu outras sanfonas. Depois da primeira Hering de 24 baixos, que com a ajuda do amigo deu início à concretização do seu sonho, comprou outra sanfona de 48 baixos, depois outra de 80 baixos, e mais uma de 120 baixos, porém essa última não o agradou muito, estava danificada. Nesse período ele se mudou de Santa Terezinha (que agora compõe o município de Jitaúna) para Jequié onde chegou a ganhar de presente uma sanfona Artist 4 de 32 baixos de marca Todeschini (a mesma marca de sanfona utilizada por Luiz Gonzaga durante sua carreira).

Em Jequié, Tribuna tentou aprimorar-se na sanfona entrando numa escola de música. A escola era da professora Benir, mas Tribuna dividia-se entre a atividade de sanfoneiro e ofício de barbeiro, profissão que passou a exercer para ajudar no sustento da sua família, quando veio morar em Jequié no início da década de 1970. Nos finais de semana, a sanfona garantia a festa de muita gente e também o pão para sua casa, já que ele era o único da família que trabalhava. O relato abaixo tem sua própria dinâmica e descreve esse período da sua vida (entre as décadas de 1970 a 1980) com detalhes importantes.

[...] quando eu cheguei aqui em Jequié, eu, eu entrei em uma escola de música; Na época que tinha a professora Benir, irmã de Camarão. Ela era professora de música. E aí, eu fui pra escola. Paguei a matrícula, fiquei lá, coisa e tal, aí eu comecei tocando de ouvido, né? Porque na época [...] quando eu fui para escola aqui eu já ganhava dinheiro com a sanfona para sobreviver, né? Pra sobreviver eu e a minha família, porque eu era o único trabalhava mas eu [...] era barbeiro da época, né? [...] Trabalhava no mercado municipal como barbeiro, não é? E nos finais de semana eu ia pro forró. Até porque, naquele tempo, você... eu enchia o clube de Lafaiete Coutinho com a sanfona, um pandeiro e um triângulo. [...] eu botava num sei quantas pessoas dentro do clube de Lafaiete Coutinho, todo mundo dançando, todo mundo sereno, e eu: tome sanfona! Pandeiro e triângulo, não é? [...] o forró lá começava assim por volta das oito e ia até seis da manhã. [...] Então, eu segurei esse pepino toda vida, as festas de antigamente era de matar o cara, [...] aí depois as coisas foram evoluindo, né? E aí, começou a aparecer uma caixa de som pra ligar os instrumentos, e coisa e tal.

Tribuna, ao relatar sua tentativa de entrar na escola de música da professora Benir no período em que veio morar em Jequié (década de 1970), justifica que essa fase foi marcada pela aceitação da sanfona para animar as festas, lotando o clube de Lafaiete Coutinho, mesmo com o instrumental sem nenhuma amplificação e numa jornada estafante de dez horas de apresentação. Com o passar do tempo, foram aparecendo recursos que auxiliavam os artistas nos forrós, como o sistema de amplificação dos instrumentos, que ajudava a reduzir o esforço do sanfoneiro. Mas a sanfona passou um período de rejeição no Brasil. Escolas renomadas fecharam suas portas, as pessoas estavam perdendo o interesse por aquele instrumento, que desde a década de 1950 com o sucesso de Luiz Gonzaga, virara febre nacional. As pessoas buscavam as novidades sonoras que na década de 1960 transformaram o mercado musical como a bossa nova e sua harmonia e ritmo, conduzidas pelo violão, e a invasão do rock internacional, que tinha na guitarra elétrica toda energia jovial com a qual logo muitos brasileiros se identificaram. Este período ao qual Tribuna se refere é o final da década de 1970 e início dos anos de 1980.

[...] no final das contas, o cidadão... a sanfona foi perdendo aí a essência, né? [...] Aí começou a guitarra, e... a guitarra, teclado, né? [...] Teve uma época que [...] eu tinha vergonha de pegar uma sanfona segurar na mão e sair no meio da rua com vergonha do povo me ver que “tava” com a sanfona na mão. [...] Uma certa feita, Claudinho tinha uma casa de show lá no Jequiezinho, Claudinho sempre gostou de sanfona, disse: Tribuna, mais tarde tu pega a sanfona pra dar uma canja aí, eu digo: isso não vai prestar. Aí meu amigo, quando eu peguei a sanfona que, na época, Jacó, zabumbeiro bom que “tava” vivo na época, e aí [...] peguei a sanfona e ele pegou o zabumba, o outro pegou o triângulo, e aí a galera, os jovens [...] tava na festa dançando, é... músicas novas, né? E aí teve um que falou assim: “porra, já vai começar, já vai começar a quadrilha”. Ô que onda! [...] quer dizer, [...] ele não aplaudiu não, ele esculhambou logo, disse: “porra, já vai começar a quadrilha”. [...] É, aí fica difícil, né, aí você... [...] Eu digo assim: é, meu amigo, não vai dar pra tocar sanfona em lugar mais nenhum não, porque o povo tinha um horror de sanfona. Até o próprio Luiz Gonzaga...[...].

Depois de lembrar como foi difícil o período em que a sanfona entrou em decadência, nosso interlocutor retoma a história de sua passagem pela escola da professora Benir e revela em tom frustrado sua decepção, pois desejava elevar seu patamar técnico na sanfona já que, como ele mesmo diz: “já ganhava dinheiro com a sanfona”. Considerando que o sanfoneiro nessa época tocava de oito a dez horas nos seus shows, não tem como dizer que Tribuna era iniciante, ele já nessa época um profissional da sanfona. O relato a seguir conclui esta história.

Sim, é, exato. Aí comecei lá e coisa tal e tocando de ouvido, aí quando foi um dia a professora disse: olha, [...] você tá tocando de ouvido aí, mas aqui na escola você não pode tocar de ouvido porque, é.. não tem como você... você pra, pra prosseguir aqui na escola você vai ter que esquecer tudo que você sabe de ouvido e vai começar por música. Aí um dia eu pedi a ela: ôh professora, toca o brasileiro aí, ela me enrolou, não tocou o brasileiro e ficou tocando umas, como é que diz, umas valsinhas, né? [...] Eu digo: [...] ôh professora, quer dizer, eu vou esquecer o que eu sei vou continuar, vou começar do zero, né? Ela disse: “é”. Eu digo: ó, eu vou lhe agradecer mas eu não vou continuar na escola porque essa sanfona que eu toco, eu já ajudo a minha família, a minha mãe, por exemplo, ela não tem marido, então eu sou o homem da casa, então essa sanfona me ajuda a levar o pão de cada dia, pagar a luz, pagar a água, então se eu for esquecer essa sanfona, pronto, a minha família vai ficar...[...] Desfalcada aí, porque não tem como eu ajudar de outra forma, quer dizer, só cortando o cabelo não ia dar porque a despesa era grande, tinha que ter... toda semana eu não ficava sem uma festa sábado, domingo... e assim já era certo, [...] durante o mês eu fazia, eu fazia um bom cachê tocando sanfona em todos os lugares aí, né? O povo gostava muito de sanfona e era sanfona mesmo, tinha que ser sanfona e eu “tava” por lá, né?

Tribuna cita outros sanfoneiros que também eram bastante conhecidos na época que ele se mudou para Jequié, como Deu do Acordeom, Nodi, Antônio Três Morros (considerado o mais famoso), Zinho e Lodi. Além dessas pessoas das quais Tribuna foi contemporâneo, ele conviveu e fez amizade com uma personalidade jequieense conhecida no Brasil inteiro, por ter gravado muitos discos e feito bastante sucesso como sanfoneiro, figurava na constelação dos mais importantes nesse instrumento no país. Esse artista está na memória coletiva de sanfoneiros de todo o Brasil, sobretudo dos nordestinos, de muitas gerações pelas músicas instrumentais que compôs e pela maneira de executá-las na sanfona, seu jeito de tocar rendeu-lhe o apelido de “o rei do teclado”, fazendo referência à destreza de sua mão direita no teclado da sanfona. Adauto Pereira Matos, ou simplesmente Noca do Acordeom, como era conhecido artisticamente, influenciou completamente a sanfona de Tribuna, que executa como poucos as músicas desse artista. Quando Tribuna conheceu Noca do Acordeom, este já era um artista renomado nacionalmente. Ele o acompanhou

em algumas de suas apresentações pela região chegando a fazer a abertura do espetáculo, conforme o relato a seguir.

E aí ele disse assim: rapaz, a gente podia arrumar um esquema aí pra fazer um showzinho aí [...] Apuarema, “cês” topam? Digo: topo sim. [...] Aí, nós entramos nessa Rural, ele pegou a sanfona, colocou dentro da Rural e nós fomos “pra” Apuarema.

Chegamos em Apuarema ali por volta de umas 3 da tarde, aí... a gente primeiro... jantou e almoçou ao mesmo tempo, né? E aí, quando foi mais tarde um pouco ele pegou a sanfona lá no quarto que a gente tava para dar uma passada no repertório que ele ia apresentar na noite, na noite, né? [...] E aí, ele perguntou um rapaz lá, disse: aqui tem alguém que toca pandeiro? O cara disse: Ah, nós temos aqui um Antõe de Belo aí, e tocava pandeiro bem o cara, né? [...] Aí chamou Antõe de Belo lá no quarto, do hotel, e aí ele pegou a sanfona começou tocar umas música e tocou o “Brasileirinho” (reproduzindo a melodia com a boca). E aí o cara foi tocar o pandeiro para ele, ele disse: não, esse pandeiro num tá me agradando, não. Tomou o pandeiro da mão do cara pra ensinar como é que ele queria, que ele queria...[...] Em ritmo de frevo! E aí, o cara, na verdade, o cara não chegou aonde ele queria. Ele ensaiou no quarto sozinho. Agora, veja quem é que ia abrir o show pra ele: Eu! Veja só...

Muitas são as histórias sobre Noca do Acordeom que Tribuna tem guardadas na memória. Poucas são as pessoas que têm a possibilidade de conviver com seu ídolo. Neste caso especificamente, a convivência entre esses dois sanfoneiros jequieenses resultou numa maior definição do estilo de tocar de Tribuna que já admirava Noca antes de conhecê-lo, depois de ter com ele constituído amizade aumentou mais em admiração, respeito e na tentativa de aproximar-se na maneira de executar as músicas na sanfona.

Em 1978, tentando seguir a mesma trilha do seu ídolo da sanfona, Tribuna, a convite de um amigo apelidado de “Rato Branco”, embarcou para o Rio de Janeiro para tentar a carreira artística por lá. Foi apresentado por esse amigo em algumas das casas de shows de música nordestina mais famosas do Rio de Janeiro, onde se apresentavam artistas já conhecidos do público como Os três do Nordeste, Zé Calixto, Joquinha Gonzaga, O Cantarino, dentre outros. Recebeu o convite para compor um trio de forró com o irmão de Marinês (artista referência da música nordestina), mas a proposta não foi adiante porque nessa época a Censura Federal perseguia e dificultava a atividade de muitos artistas. Tribuna foi vítima da repressão e do autoritarismo do Estado Brasileiro naquele período que impunha muitas dificuldades aos artistas. Uma das condições impostas a ele foi a de compor uma música para permanecer se apresentando nas casas de show, isso o pegou desavisado, pois, com a sanfona no peito, ele conseguia entrar e sair de qualquer lugar, mas composição não era

o seu forte. Somada à perseguição da censura, a violência no Rio de Janeiro o fez desistir precocemente da carreira artística no Sudeste.

[...] eu tava indo muito bem, daí a pouco a galera da Censura Federal disse: olha você pra continuar [...] aqui no palco aqui do forró, no “Xaxadão número 1”, você vai ter que compor uma música. [...] Disse a mim que eu só... além de ter que tirar a carteirinha de músico, inda ia ter que compor uma música pra mim permanecer tocando lá. Eu que nunca tive a menor ideia, a mínima ideia de compor, aí eu digo: isso dificultou pra mim agora, se fosse pra tocar sanfona só, e coisa e tal, tirar a carteirinha de músico aí seria mais fácil, mas ele tá exigindo que eu componha aí uma música, não vai dar. E aí, por isso eu desisti e vim embora para Bahia. [...] não sei se tivesse lá eu tinha me tornado artista, talvez... não sei se tinha morrido também. [...] Porque, meu amigo, os ladrões lá naquela época, em 78, os ladrões já não brincavam, não. Eu mesmo, onde morava, por exemplo, todo dia de segunda-feira que eu saía da minha casa pra ir cortar o cabelo, né? [...] todo dia que passava assim numa travessia, uma travessia assim, tinha uma ruma de morto, três, quatro, cinco morto tudo coberto de jornal, naquela época, 78... [...] ruma de morto, todo dia de segunda-feira, é, você podia passar e dizer: agora eu vou ver um bocado de gente morto, porque tinha morto. [...] Dureza! A ditadura naquele tempo era dureza, o negócio não era mole, não. Duro, duro, duro, duro.

Perguntado quem são suas principais referências musicais, Tribuna responde que, em primeiro lugar, está Noca do Acordeom, sua principal fonte de inspiração, em segundo lugar está Luiz Gonzaga “que não tinha como ficar de fora”. Justifica ainda que Dominginhos, apesar de ser um mestre reconhecido por todos os sanfoneiros não o inspirou muito pelo seu jeito de tocar “difícil”, “embolado”, voltado para o jazz, que se tivesse de se influenciar por outro sanfoneiro que preferia Sivuca porque este toca mais “claro”. Tribuna afirma que se “você não tiver intimidade com o estilo de Luiz Gonzaga, você não agrada em lugar nenhum”, que para ganhar dinheiro a base é Luiz Gonzaga.

Sobre a frequência dos convites para se apresentar tocando sanfona ele assegura que antigamente se chamava o sanfoneiro para tocar em todo lugar e em qualquer época, quando a sanfona estava no “auge”, mas depois que a sanfona ficou “fora de moda” os convites ficam restritos ao período junino, “passou o São João você não ganha um real tocando sanfona”. Ele salienta, que você pode até ganhar dinheiro tocando sanfona fora de época, mas que em Jequié essa não é a realidade. Quanto as vestimentas nas apresentações, Tribuna afirma que nunca exigiu uniforme ou algum acessório dos companheiros para a apresentação, que remeta a ideia de Nordeste, embora considere importante estar bem-vestido, acha “bacana colocar um chapéu... tudo combinando”, mas lamenta que em Jequié as pessoas não valorizam esses detalhes e que se os músicos da cidade adotassem vestimentas, característica que ele também usaria.

Ser nordestino para Tribuna é “gostar de música nordestina”. Sua forma de compreender a nordestinidade passa necessariamente pela música regional nordestina.

Pra mim ser nordestino é isso aí. Se você não gosta das músicas nordestinas fica difícil você torcer pro lado do nordestino, num é? Então, eu acho que ser nordestino é gostar das músicas do Nordeste, porque eu, por exemplo, eu gosto demais, eu sou fã de forró, num é? Quando eu vejo um bom forrozeiro, um sanfoneiro tocando forró com aquela... com aquela, como é que diz? Com aquela garra toda, eu... me comove, não vou mentir.

Para Tribuna ser um sanfoneiro é simplesmente “gostar do que faz”, é gostar de seu instrumento a ponto de colocá-lo para “dividir a cama” com a esposa. O sanfoneiro precisa dominar o forró para ser considerado um sanfoneiro nordestino, mesmo admitido as muitas possibilidades e versatilidade do instrumento, “se ele não toca as músicas nordestinas, ele não pode ser considerado um sanfoneiro nordestino”. A boa música de forró em sua concepção é o baião, “um bom baião”, que precisa em sua letra falar sobre o problema da seca, porque para ele “Nordeste sem seca não existe”, diferentemente das músicas atuais que se rotulam como pertencente ao gênero forró, que para ele não o são.

Então o cidadão que é nordestino e não toca um baião na sanfona, fica difícil, né? Tem que tocar um baião. Primeiro, para mim tem o xote, né? Tem um arrasta-pé, mas eu acredito que... quando se fala de música nordestina eu fico com o Baião. Eu fico com o baião. [...] Rapaz... veja só, o que eu vejo, o que eu sei... é que quando o cara vai falar do Nordeste ele tem que falar em seca. [...] Em seca, num é? Ele tem que falar em seca. Porque Nordeste sem seca não existe, num é? Então, eu acho assim, que o cara tem que falar de seca. [...] Veja só, essas músicas eletrizadas a gente sabe que isso não é forró, num é? Não é forró! Então, eu acho assim, eles [...] dizem por aí que, que essas músicas que eles cantam por aí, que isso é forró, mas a gente sabe que forró não é isso. Forró é como eu tô te falando... vai falar de seca, falar de... como é que diz? Falar de seca, falar de... de muito perrengue que eles passam, né? Então pra mim é isso aí, num é?

Tribuna ainda fez uma afirmação reveladora com relação à sua percepção territorial/espacial, ao explicar como ele diferencia os sanfoneiros nordestinos dos não nordestinos. Sua compreensão é de que a maneira que o sanfoneiro nordestino toca — o jeito, a sensibilidade, o molejo, o balanço — o distingue daqueles que não são nordestinos, com a sanfona no peito mostrando na prática o que seria a essência da música regional do Nordeste, que ele não percebe nos músicos não nordestinos. Essa afirmação sinaliza que, mesmo tendo nascido em uma cidade nordestina, ele não se considera territorialmente pertencente a essa região.

[...] o sanfoneiro nordestino, a maneira dele tocar é muito diferente do sanfoneiro que não é nordestino, porque... até porque o sanfoneiro que não é nordestino ele não se preocupa com

música do Nordeste, não. [...] Você não vai... você não vai encontrar um sanfoneiro que não é nordestino fazer isso (demonstrando como se toca) Vai? Cê vai encontrar um sanfoneiro que não é nordestino tocando essas músicas por aí? [...] Nordestino... que ele não seja lá do Nordeste, mas que ele tenha intimidade com música nordestina, se ele não for sanfoneiro [...] que ele admira esse tipo música, ele vai tocar isso? Não vai. [...] Então [...] nós que somos de Jequié, a gente faz uma gracinha dessa aqui porque nós somos assim [...] nós somos insistentes, né? Gosta do que faz e admira a música nordestina, mas se o cara não admira música nordestina, ele não vai fazer isso aqui nunca, não é isso? Eu me considero com sanfoneiro nordestino, nordestino, sem sombra de dúvidas! Eu me considero um sanfoneiro nordestino. [...] eu acho, sim, que as pessoas [...] se identificam como eu seja um sanfoneiro nordestino. Às vezes as pessoas, as pessoas me perguntam: Tribuna, você é de Pernambuco? Eu digo: não, rapaz, eu sou da Bahia mesmo. E por que que você tem assim essa maneira de tocar assim parecendo o povo do Nordeste, tocando uma sanfona assim mêm nordestina? Eu digo: rapaz, é porque o que eu gosto tanto da música nordestina que eu... eu faço isso aqui. [...] Se eu pudesse eu teria nascido no Nordeste, sabe como é? Eu gosto tanto de música nordestina... se eu pudesse eu teria nascido no Nordeste!

Tribuna ao falar do Nordeste, não considera a Bahia como integrante desta região. Para ele o Nordeste se refere a estados como Pernambuco, Paraíba, Ceará e Alagoas. Ele se considera um sanfoneiro nordestino por estar imerso no forró, na música identitária da região Nordeste, mas não por ter nascido e viver numa cidade nordestina, o que levará a discussão sobre nordestinidades a outros rumos para além do geográfico. Também vale ressaltar que a divisão territorial que considera as cinco regiões (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste) tal como conhecemos atualmente só foi implantada no Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme do Decreto-Lei n. 67.647, de 23 de novembro de 1970, e a história do sanfoneiro se inicia bem antes. Portanto, a partir dessa memória viva, com música e cultura locais, é possível experimentar um “cadim” da história brasileira, dos vai e vem da música popular, das vicissitudes vividas por músicos que defendem com garra e gingado seu ganha pão. É a história de Jequié conectada à história nacional, a partir de uma abordagem musical, não um *anthropological blues*, mas quiçá o “quê” do baião.

Referências

ARRUTI, José Maurício. Etnicidade. In: SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio Alves. **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: Edufba, 2014. p. 199-214.

DAMATTA, Roberto. O ofício de etnólogo ou como ter “anthropological blues”. In:

NUNES, E. de O. (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.

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

NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

TROTTA, Felipe. Música de macho: sonoridad, nordestinidade y masculinidad no forró. **Comunicação, mídia e consumo**, [S.l.], v. 9, n. 26, p. 151, 2012. Disponível em: <https://link.gale.com/apps/doc/A339733363/IFME?u=googlescholar&sid=googleScholar&xid=c4858d03>. Acesso em: 19 ago. 2020.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In*: NUNES, E. de O. (org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-47.

²¹ Rosinaldo Nunes dos Santos, importante artista jequeense na área da música.

PRODUZIR CERÂMICA E CONSTRUIR ETNICIDADE: UM ESTUDO SOBRE OS INDÍGENAS KIRIRI DE JACOBINA (BA)

*Camila Silva de Oliveira
José Valdir Jesus de Santana*

8.1 Introdução

Este texto é resultado da pesquisa de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar os modos de produção e transmissão de conhecimento e os sentidos de educação e aprendizagem que indígenas Kiriri, localizados no município de Jacobina (BA), acionam para se constituírem como coletivo etnicamente diferenciado, tendo como foco central a produção da “cerâmica Kiriri”. O encontro com a produção acadêmica sobre os Kiriri e a etnografia⁵² (PEIRANO, 2014) por nós realizada foram centrais para o entendimento da relação entre produção de conhecimento, etnicidade e a história da atual existência desse grupo em Jacobina.

Neste texto, nosso objetivo é analisar como a produção da cerâmica tem reafirmado a etnicidade e a identidade desse grupo e como, por meio dela, os Kiriri atualizam relações com os parentes que permaneceram na Terra Indígena Kiriri, localizada em Banzê (BA) e Quijingue (BA), e com seus regimes de conhecimento. Os Kiriri⁵³ estão localizados no nordeste do estado da Bahia, nos municípios de Banzê (95%) e Quijingue (5%), próximo à bacia do médio Itapicuru (CARDOSO, 2021). Compreende uma das muitas etnias localizadas no Nordeste do Brasil, e, sobre esse grupo étnico, já foram realizadas uma quantidade expressiva de pesquisas, sobre uma variedade de questões, como território, organização política, cosmologia e educação. Aos Kiriri de Banzê se somam o grupo Kiriri de Barra, localizado no município de Muquém do São Francisco (BA), à margem esquerda do médio rio São Francisco, liderado pela

cacique Maria Kiriri. Além desse grupo, há outro que vive no município de Barreiras, que reivindica a área denominada Posto Agropecuário de Barreiras, com 126 ha. Esse grupo é liderado pelo cacique Carlito. Ambos os grupos são egressos da Terra Indígena Kiriri⁵⁴, localizada no município de Banzaê, como já referido (GUIMARÃES, 2014). Atualmente, segundo Moraes (2018), o grupo de Banzaê está organizado em 13 aldeias⁵⁵.

8.2 Os Kiriri de Banzaê (BA) e a produção da cerâmica

Para iniciarmos a discussão sobre a produção da cerâmica Kiriri, dos processos educativos que tal prática imprime e da forma como ela é acionada como elemento marcador de identidade, faremos uma breve apresentação de uma cartilha produzida sobre a cerâmica desse povo, que tivemos acesso no decorrer de nossa pesquisa.

Na década de 1980, após a retomada da luta pelas terras e do fortalecimento da rearticulação étnica dos Kiriri, a Associação Nacional de Ação Indigenista (Anaí) (antiga Associação Nacional Indigenista), o Centro de Educação e Cultura Popular (Cecup), de Salvador e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), de São Paulo, junto aos Kiriri desenvolveram o “Projeto Kiriri”, que contribuiu para o levantamento de questões significativas para esse povo naquele período, que culminou em atividades como a prática das roças comunitárias, o estabelecimento de uma “cantina” e o subprograma “Educação Indígena”. Este último, segundo Brasileiro (1996, p. 120), “buscou viabilizar uma educação atenta aos aspectos específicos da cultura Kiriri, valorizando a sua ‘ciência’ e a sua ‘arte’”, sendo que um dos desdobramentos das ações desse subprojeto foi a produção de *cartilhas* que tinham como foco as ervas medicinais, intitulada “Saúde Kiriri”; o artesanato, com o título “A cerâmica Kiriri”; e uma cartilha sobre alfabetização, intitulada “Cartilha da Escola Kiriri: Português, livro 1 – Alfabetização” (CHATES, 2011).

A cartilha “A cerâmica Kiriri”, assim como as demais, apresenta imagens e textos de fácil entendimento. Com o intuito de realizar um levantamento da produção do artesanato Kiriri, esta cartilha sistematizou as técnicas artesanais e os instrumentos que envolvem a produção da cerâmica. A cartilha foi produzida por Patrícia Kafure da Rocha, em 1983, e está subdividida em oito seções, sendo elas: histórico, material, forma, processos, confecção do pote, queimada das peças, comercialização e informantes. De acordo com a autora, a

tradição oleira entre os Kiriri encontra-se firmada em suas práticas, há muitos séculos, antes do contato com os colonizadores, considerada como arte mãe; a modelagem do barro entre os indígenas sempre foi uma atividade feminina porque aos homens cabiam outras atividades. Os conhecimentos em torno dessa arte são passados de mães para as filhas, chamadas de louceiras, que perpetuam as técnicas originais adquiridas de seus antepassados.

Mesmo com a instalação das primeiras olarias por parte dos colonizadores e com o contato com técnicas europeias e africanas, os processos e tecnologias indígenas continuam nas práticas dos povos indígenas e seguem influenciando a cultura ceramista no Brasil. Como a autora indica, na “secção de materiais”, que na região de Mirandela⁵⁶ há três tipos de barros: barro preto ou massapé, barro para olaria e tauá, sendo que para fazer as louças utiliza-se o barro preto ou massapé, que fica nas barreiras das serras, e, para retirá-lo, a pessoa precisa cavar bastante, de modo que o barro só serve no verão porque no inverno não queima. Já o tauá é encontrado nas lajes das serras e pode ter duas cores diferentes: amarelo e branco, sendo necessário cavar as barreiras até chegar nas lajes onde ele está localizado. Com estes materiais, as indígenas foram adquirindo técnicas de formas e decorações que apresentam rasgos próprios de seu povo.

A cerâmica produzida por elas é utilizada para uso domésticos pelos kiriri e regionais, para cozimento dos alimentos e/ou armazenamento de água, tendo formas simples e funcionais com decorações de linhas e pontos. Essas são classificadas como utilitárias, e os traços da decoração tem fins estéticos, sendo elas: potes, moringas, bules, frigideiras, cuscuzeiros, panelas, aribás, vasos de flores e caqueiros para plantas. Outra função que os Kiriri atribuem à cerâmica, segundo Rocha (1983) tem caráter ritual, em que são feitos pequenos potes com tampas e bonecos para enfeitar os encantados. No período da produção da cartilha, as indígenas estariam começando a fazer caxixis para enfeites e raramente faziam esculturas. Para fazerem as peças, sentavam-se em esteiras fora de casa e sob coberturas de palha. Em muitos casos, esse espaço é construído exclusivamente para o trabalho com a cerâmica. A sua produção é realizada durante o verão porque é quando acaba o serviço nas roças. A fabricação da cerâmica se inicia após os cuidados com a casa e com os filhos, ficando sempre para a tardezinha. Para as louceiras, é costume não

confeccionar peças no período da lua cheia⁵⁷, porque acreditam que as peças ficam frágeis e mais fáceis de quebrar.

De acordo com a cartilha, a técnica para confecção das louças é a mesma, com exceções apenas no momento da pintura das peças. O primeiro passo é deixar o barro de molho em uma bacia durante a noite; na manhã seguinte, amassa o barro com a mão, seguido de pisadas com os pés até ficar macio. O segundo passo é pilar cacos de potes quebrados, peneirar e misturar esse pó com um pó de barro seco da cor cinza, depois mistura o barro e amassa com as mãos. No terceiro passo, pega-se o fundo de um pote quebrado para servir de base de assento de um novo pote, enche essa base com areia e coloca um pano por cima para que o barro não fique colado na areia. O quarto passo é começar a fazer rolos com as mãos em forma de cordéis, estes vão sendo colados e arrumados em espiral, um sobre o outro, enquanto vai moldando até ganhar a forma arredondada; depois de uma altura aproximada de um palmo e meio, começa a se formar o bôjo do pote. Durante todo esse processo, as paredes do pote são alisadas por dentro e por fora com um pedaço de cabaça molhado, chamado “banha”, para auxiliar na dilatação do bôjo.

O quinto passo é deixar a peça endurecer um pouco, “a boca do pote faz-se por último com talha de pau (um tipo de cogumelo flexível e de cor alaranjada que dar em algumas árvores), e se vira o beijo do pote” (ROCHA, 1983, p. 6). Para dar continuidade com o sexto passo, é preciso deixar as peças secarem de um dia para o outro; depois de seco, se iniciará o processo de raspagem da superfície externa com uma semente chamada mucunã (conhecida, popularmente, como olho de boi) e uma faca pequena em formato de foice para dar os últimos retoques do alisamento. O sétimo passo é pintar o pote com a tinta feita com o taúa (a pedra do taúa é argilosa e, depois de um tempo dentro da água, fica totalmente diluída), que deixará o pote com uma cor amarelada brilhante e depois da queimada com o tom marrom avermelhado.

Após todo esse processo, no oitavo passo, o pote ficará na sombra durante uns 3 ou 4 dias, e finalmente será levado para tomar um banho de sol. Posteriormente, no nono passo, o pote seco passará por outra passada de tinta de taúa, desta vez branco, para bordar ou decorar o pote, usando-se graveto com um pedaço de algodão na ponta. Os desenhos são delicados, linhas e pontos da tradição kiriri. A autora da cartilha pontua uma diferenciação na realização da pintura nas peças indicando que as panelas e pratos não recebem

a pintura do taúa, e que os aribás e potes recebem o tratamento do taúa amarelo.

Na seção sobre a *queima* das peças, Rocha (1983) começa apresentando as singularidades da produção da cerâmica e da relação dos Kiriri com os outros grupos. As peças são queimadas todas juntas em fornos próprios fabricados pelos maridos das louceiras. Os fornos foram inventados por seus maridos após a experiência com o trabalho nas olarias dos colonizadores, no entanto, ainda existe as que queimam as peças no chão. O forno tem uma boca para colocar a lenha, no centro tem uma grade para colocar as peças, e é aberto em cima para o enchimento com uma média de 10 a 15 peças para cada fornada. São utilizadas lenhas secas de pau de rato, quipé, candeia e outras. A única lenha que não se usa é da Jurema preta por ser uma árvore sagrada para os Kiriri⁵⁸. Outro detalhe importante é que o fogo é colocado vagarosamente na boca do forno para ir aquecendo gradativamente, e aos poucos vai se empurrando as brasas para dentro do forno. O forno é esquentado com lenhas durante umas 3 horas, e, quando a labareda de fogo cobre as telhas e/ou pedaços de peças quebradas usadas para cobrir o forno, é sinal de que as peças estão sendo queimadas.

Nesse momento sai o carvão que suja as peças de preto, e, para que elas sejam limpas, é preciso elevar o fogo ao seu ponto máximo, colocando o resto de lenha. Nesse processo, a louceira precisa atizar o fogo a noite toda; na manhã ou madrugada do dia seguinte, quando só restam as brasas, é o momento de desenfornar para verificar as peças que quebraram e as que ficarão sãs. A outra técnica para queimar as peças é realizando um buraco no chão, forrando o fundo com telhas, depois coloca as peças em cima e cobre com lenha. Um detalhe mencionado por Rocha (1983) é que essa última técnica é utilizada apenas pelas louceiras mais antigas e que existe uma crença entre elas de que os potes queimados no chão esfriam mais a água. Assim como há dois modos de queima, a louceira Kiriri Dona Romana também comenta que:

Observação: Segundo Dona Romana (louceira Kiriri): a louça de “mistura” (pote, panela, aribé, etc.) é enfiada ao meio dia, estando pronta de madrugada. Pratos, especialmente, são enfiados de manhã, “esquentadas” durante o dia todo e “limpados” (subida da labareda) de tardezinha, sendo retirados no outro dia. Cada ceramista tem uma hora diferente de começar, e por isso mesmo, de terminar. Todas acreditam que não devem trabalhar depois do parto durante seis meses pois se trabalharem antes desse prazo, podem ficar doentes e morrer; “porque o barro é muito frio”. (ROCHA, 1983, p. 9).

Na última secção da cartilha, é detalhado a comercialização da cerâmica em feiras localizadas nas cidades da região. Para chegar às feiras, as louceiras precisam caminhar a pé quilômetros com uma trouxa de potes na cabeça, outras transportam os potes dentro de caçuás sobre o lombo de jumentos. No verão, a depender das vendas, algumas famílias conseguem se sustentar precariamente com a comercialização dos potes. Outra forma de venda ocorria com o repasse das peças para uma revendedora, Dona Doti, que morava em Ribeira do Pombal e frequentava a aldeia durante a semana para comprar as peças para revender na feira de Pombal.

Na literatura, que fora produzida sobre esse povo, que tivemos acesso durante a pesquisa, poucos foram os trabalhos que fizeram referência à produção da cerâmica⁵⁹. Na maioria deles, a palavra *artesanato* aparece englobando todas as práticas artísticas Kiriri, e em outras a questão da cerâmica aparece nas falas dos sujeitos entrevistados durante a realização das pesquisas quando se referem ao barro como material na produção do artesanato. Dentre os trabalhos em que a produção de cerâmica é discutida, encontra-se a pesquisa de Maria de Lourdes Bandeira (1972) na qual a autora pontua que o artesanato alcançou historicamente um peso significativo na economia deste povo, constituindo-se como um dos fatores de diferenciação discriminatória da cerâmica kiriri, indicando que:

[...] se considerarmos a validade dos informes sobre atividade cerâmica entre os Kariri (sic) e de que se ocupassem igualmente de trançados e tratamento de fibras, sem nos importarmos que as técnicas fossem ou não originais na cultura tribal, teremos de todo modo, frente à posição dos dois grupos, uma ocupação cabocla. Ora, tendo em vista o preconceito ciosamente transmitido da inferioridade étnica do índio, é ao menos de aguda verossimilhança que tais atividades permanecessem próprias de caboclo. As portuguesas consideram cerâmica, trançados, tratamento e fiação de certas fibras como coisas de caboclas, ocupação indigna de sua posição social. (BANDEIRA, 1972, p. 59).

Sheila Brasileiro (1996) pontua a existência da produção de cerâmica, afirmando sua comercialização por alguns núcleos Kiriri no decorrer do processo de reorganização étnica e luta pela terra. “Ao mercado também se destina, com certa periodicidade, o produto da coleta de frutos silvestres, como cajú, umbú e pinha, além de, mais esporadicamente, um artesanato trabalhado em cerâmica e trançados” (BRASILEIRO, 1996, p. 67). Em sua pesquisa, Hildonice Batista (2008) descreve o relato de uma professora do curso de Belas Artes, da Universidade Federal da Bahia, que tinha desenvolvido uma atividade

junto à comunidade Kiriri, que fazia parte do projeto “Atividade Curricular em Comunidade”, desenvolvido por esta universidade.

É a primeira vez que a Escola de Belas Artes, uma escola que trabalha com pintura, com escultura, com história da arte mas não tem Arte Indígena. Estamos aqui implantando pela primeira vez [...] e temos como parceiros alunos de economia, ciências sociais, letras, além de artes. É nosso objetivo demonstrar ao vivo e a cores o fazer artístico de vocês. Tivemos nas primeiras etapas uma exposição de vocês no Instituto Mauá, coordenada por Maria, e daí os estudantes captaram algumas imagens que vão falar a respeito, dos objetos, dos adornos, da cerâmica, transformados em produtos da sala de aula que a professora direcionou. E também nós tivemos oficinas feitas por professores indígenas, lá para nós, porque lá tem a cerâmica mas a forma de fazer é diferente. Tem aqueles dois que vão trabalhar com cerâmica amanhã e também a forma da pintura, a pintura de vocês é com tauá e a nossa são óxidos, é tudo químico, suja o dedo, pode morrer, botou na boca pode morrer...E o de vocês é diferente e dá resultado. O forno de vocês é o que atende a realidade do mundo de hoje, que hoje tem energia, amanhã pode não ter. E lá o nosso é elétrico e está quebrado, infelizmente não deu pra queimar as peças. E quem deu o curso lá foi a professora de cerâmica Lenilda, levou a própria argila daqui. Porque a nossa argila se encontra no rio, mas tem que ser misturada com outra para ter plasticidade. Levou o próprio tauá, levou as tintas. O professor de trançado foi Juliano e o professor de pintura corporal foi de outra tribo: Tibiriça, Xucurú-Kariri. [...] E hoje a Escola vai fazer 126 anos e esse momento para nós é importante porque pela primeira vez vamos documentar esse fazer. E na realidade estamos aprendendo esse fazer, certo? Não estamos aqui ensinando e sim aprendendo para que nossos filhos, nossos netos e bisnetos consigam projetar que a história do mundo partiu da história indígena e o fazer artístico dos índios é tudo isto que está hoje construído na cerâmica, de outra forma, de outra mistura [...] tudo isso, de tintas que estão hoje industrializadas. Vou passar a palavra para os alunos falarem de seus trabalhos [...]. (BATISTA, 2008, p. 185).

O relato da professora aponta para um modo de fazer kiriri com técnicas e materiais diferentes dos utilizados e ensinados aos alunos da escola de Belas Artes. Macêdo de Sá (2013) apresenta relatos de uma entrevista com a jovem Yamke Kiriri em que pergunta qual é a coisa mais importante que ele aprendeu na vida e com quem, e a resposta foi a descrição do processo de produção de cerâmica que corrobora com as informações contidas na cartilha, já apresentada:

O barro é encontrado na aldeia perto de Mirandela. Os artesãos vão em grupo com amigos e família, com animais ou trazem na cabeça num saco. Para cavar o barro, os mesmos levam cavadeira ou chibanca porque o barro é duro. Quando chegam em suas casas, o barro é amassado com uma pedra. Depois de amassado, colocam água e deixam de molho durante a noite. No dia seguinte, o artesão amassa mais uma vez para fazer potes, panelas, arribés, moringas, pratos, tijelas, etc. Depois de feitos, durante o dia, os objetos são observados para alguns consertos. Depois de secos, os objetos são raspados para serem pintados com o tauá amarelo ou não. O artesão deixa secar a tinta e alisa com uma semente conhecida como mucunã. Depois de alisados, os

objetos são novamente pintados; desta vez, são os detalhes com o tauá vermelho, amarelo, preto e outros. Depois de tudo pronto, os artesãos vão buscar lenha para ser colocada no forno para queimar os objetos. O forno é construído com barro, tijolo e cipó do mato, por duas ou mais pessoas da aldeia que tiveram a possibilidade de aprender com um artesão mais velho como Vital Luiz de Sousa. (SÁ, 2013, p. 92).

Chates (2011), em sua pesquisa, faz referência ao “Projeto Kiriri” realizado pela Anaí, em 1983, especificamente a cartilha que trata sobre a produção da cerâmica. Como afirma Chates (2011, p. 100-102),

Um levantamento do artesanato Kiriri também foi realizado, como objetivo não somente de catalogar, mas sistematizar as técnicas artesanais. Nessa perspectiva, foi escrito um material intitulado “A cerâmica Kiriri”, por Patrícia Kafure. [...] Além da cartilha de saúde e do levantamento da cerâmica Kiriri, foi montada pelos monitores, a partir dos círculos de cultura como os estudantes, a “Cartilha da Escola Kiriri: Português, livro1–Alfabetização”. As palavras geradoras foram usadas como recurso, de acordo como Método Paulo Freire. Entre as palavras geradoras presentes na cartilha, a primeira é “pote”, destacada por Côrtes (1996, p. 89) como símbolo de afirmação étnica Kiriri. Ou seja, a aquisição da escrita, nesse exemplo, esteve relacionada à afirmação de elementos diacríticos da etnicidade Kiriri, pois, o objeto citado não identifica o povo Kiriri somente diante de si, mas também diante dos regionais, através do reconhecimento da boa qualidade do artesanato Kiriri.

Nesse sentido, a produção da cerâmica se constituiu a partir de um discurso que vai afirmando a continuidade dos conhecimentos indígenas e da educação Kiriri na fabricação das peças e na produção de identidades diferenciadas com referência aos valores tradicionais indígenas. Os conhecimentos produzidos e transmitidos pela tradição, aprendidos pela experimentação, não se perderam mesmo com toda investida por parte do Estado no sentido de assimilá-los e, portanto, negar as suas dinâmicas socioculturais.

8.3 Experiências de aprendizagens e produção de etnicidades: os Kiriri de Jacobina (BA) e a prática da/na cerâmica

Conforme Edivânia Kiriri, uma das colaboradoras de nossa pesquisa, o seu processo de aprendizagem sobre a produção da cerâmica se deu pela observação da sua mãe trabalhando e, em seguida, com as mãos da avó pegando as suas e conduzindo o aperto do barro, com muita paciência. A observação, a escuta e as criações inventivas constituída de técnicas, processos, esforço, saberes, desejo de aprender, persistência, traços singulares assim como as imprecisões, quebras, pinturas e tonalidades variadas nas produções das peças constituem o fazer dos aprendizes. De modo que *“cada um tem seu jeito. É muito*

complicado! Aprendendo pelo desejo de experimentar. Quando as crianças quer brincar com o barro, a gente deixa!”.

Foi assim, criança sempre é curioso para aprender (risos). Então, eu via a minha mãe e, tipo assim, quando ela largou do meu pai, ela não sabia trabalhar no barro. Ela foi morar mais minha avó. Minha avó já trouxe da aldeia, no caso. Aí, para sustentar a gente, ela teve que aprender (risos). Com 3 filhos tudo pequeno, eu tinha o que, uns 3 anos. A escadinha de filhos. Meu irmão deveria ter o quê, um 6, meu outro devia ter uns 5. Parece que é dois anos do mais velho para o outro. Então era tudo pequeno. Meu pai, tipo assim, não dava despesas. Então ela teve que aprender. Rai, o que saía, ou torto ou certo, ela, tipo assim, vendia, né, para os povo comprar. Ou barato. Aí eu ia vendo minha mãe trabalhando, aí ia tentar fazer, só que minha mãe tinha pouca paciência com a gente, para ensinar (risos). Aí eu corria para casa de minha avó, aí minha avó começava tipo assim, a brigar com minha mãe, para ter paciência para ensinar, que não era assim, isso e aquilo. Só que minha avó sempre ensinava. Tipo assim, pegava na minha mão para ir apertando, é muito complicado fazer. Aí eu fui aprendendo a fazer uns minhaeirinho torto, uns negocinhos torto, e os povo compra né. Barato, mais barato. Aí compra. Aí depois quando eu fui crescendo, aí fui aperfeiçoando o trabalho. Uns faz mais leve, outros faz mais certo, outros faz mais torto, mais pesado. Aí dá para identificar o que é de cada um. Porque cada um trabalha de uma maneira diferente. (Edivânia Kiriri, em entrevista realizada no dia 9 de janeiro de 2018).

O processo de transmissão de conhecimento e aprendizagem relatado por Edivânia perpassa pelo valor da ação, em que se aprende fazendo, de forma que a natureza do conhecimento não diz respeito apenas ao conteúdo que se deve aprender, mas às atitudes do sujeito sobre o processo de aprendizagem⁶⁰. A avó Isabel reclama diante da impaciência de Edileuza em transmitir o conhecimento para a filha, ao passo que conduz a neta à experimentação para que ela aprenda a produzir as peças de cerâmica. Nas memórias sobre as vivências com a sua avó, Edivânia relata momentos em que a avó lhe transmitia os conhecimentos e a convidava a participar de atividades de plantação, de reza e da feitura da cerâmica.

Edivânia: *Minha avó rezava.*

Edivânia: *De vez em quando eu sonho, mas num aprendo não. Ela mandava eu rezar nela e falava, entendeu?*

Pesquisadora: *Ela te rezava e pedia para você rezar ela pra ver se você aprende?*

Edivânia: *E me ensinava, só que, se eu tivesse cabeça eu tinha escrito, né!?*

Edivânia: *Mas como era besta assim eu num aprendi.*

Pesquisadora: *E tu falou que as vezes sonha, sonha com a reza?*

Edivânia: *Não, eu sonho sempre com ela, sempre eu sonho. E com os pessoal indígena que eu nem conheço, nem conheço, nunca vi falar. E só com índio. Meu pai pertence a negro, entendeu, e eu nunca sonhei. Eu só sonho mais os negócio de índio mesmo. Conversando comigo, falando alguma coisa mas as pessoas eu num conheço (risos). Já sonhei também ela*

pedindo alguma coisa, minha avó, mandando eu fazer, levar no lugar que ela queria e botar a fruta, foi até uma fruta que ela queria, do jeito que ela queria. Aí eu falei pra mãe e mãe mandou eu fazer, entendeu? Do jeito que ela pediu... As plantaçoão, eu que plantava. Ela me chamava para plantar batata mesmo, as batatas quem plantava era eu. Ela se retava quando eu me abaixava com as pernas aberta no chão. Ela: Fecha as pernas menina, senão as batatas vai sair tudo rachada (risos). Era, tinha essa ciência também.

Pesquisadora: *Tinha que abaixar?*

Edivânia: *E colocar o joelho no chão né porque era fofo, fofava o chão e quem plantava era eu, ela dava os galinhos da batata mas quem plantava era eu, porque ela disse que tinha a mão ruim. Agora também as batatas saia, era bonita e tinha umas que saiam rachadas, aí nois dava risada [risos]. Num tem umas que fica assim, umas bandinhas assim coisadinha?!*

Pesquisadora: *Se abre*

Edivânia: *Aí ela dizia que era eu que abria as pernas (risos). Mas é coisa da cabeça de vó.*

O conhecimento transmitido pela avó permitiu que a neta assumisse desafios e responsabilidades que lhe permitiu inserir-se na vida social e econômica do seu grupo. A liberdade no processo de aprendizagem, a repetição a partir da observação das rezas e por meio das orientações “da ciência do índio” passada pela avó em vida e nos sonhos, bem como os muitos modos de fazer as peças de cerâmica é outro elemento que constitui o processo educativo, na medida que “os saberes indígenas respondem às suas necessidades e desejos” (LUCIANO, 2006, p. 169). Romário, filho de Edileuza e irmão de Edvânia, é o único homem do grupo que fabrica as peças de cerâmica. Os outros homens apenas preparam o barro e/ou ajudam em algumas etapas da fabricação da cerâmica, como a raspagem, e fazem maninhas e tijolos de barro.

No início da pesquisa, Romário não morava no Pontilhão e tinha abandonado a produção de cerâmica para trabalhar como assalariado em uma empresa, em uma cidade vizinha a Jacobina e, depois, em uma funerária de Jacobina. Ele, a mulher Cristina e os filhos Daniela e Geilson moravam em um apartamento da “minha casa minha vida” no bairro Cidade do Ouro. Entre os anos de 2017 e 2018, ele começou a construção de sua casa no fundo do quintal compartilhado por todos os seus familiares, no Pontilhão. Comprou uma parte do terreno do tio, um carro e resolveu voltar a trabalhar para ele com a fabricação de cerâmicas, levando a família para morar na casa ainda em construção.

Quando cheguei ao Pontilhão, no dia 16 de novembro de 2018, Edivânia me levou até a casa de Romário. Cristina estava alisando uma peça de cerâmica com uma mucunã, e Romário, juntamente com seu filho e com um sobrinho,

tinham saído para buscar lenha. Edivânia e Edileuza começaram a arrumar o forno, que tinha quebrado um dos arcos bases, para depois enforarem as peças produzidas durante a semana. Quando Romário chegou, trazendo a lenha, conversávamos eu, Cristina, Edivânia e Edileuza sobre as mudanças ocorridas em decorrência da presença de Romário e de sua família, que passaram a residir naquele local, como também sobre a semana de trabalho e os problemas encontrados no forno. Quando a conversa se encaminhou para as diferenças de habilidades na fabricação das peças de cerâmica, incitada por Cristina, perguntei a Romário se ele poderia relatar como aprendeu a fazer as peças de cerâmica, e ele me responde: “*Kiriri, a palavra já diz, povo calado*”. Balanço a cabeça e percebo que, naquele momento, não conseguiria desenrolar uma conversa e, por isso, deixo-a fluir entre eles; contudo, sempre que podia, ia fazendo perguntas relacionadas ao assunto que eles traziam para a conversa:

Cristina: *Eu só sei fazer isso, alisar. As outras coisas é Romário que faz. Eu não sei fazer mais nada.*

Edivânia: *Mas aí também é porque não pratica...(riso).*

Pesquisadora: *Para pegar o jeito né?*

Cristina: *Oxe, eu tento.*

Edivânia: *Que tipo... você fez naquele dia, mas se eu botar para fazer agora você não consegue, nem por onde começar. Tem que ter um curso.*

Pesquisadora: *É!*

Edivânia: *Dani tá aí? Ô Dani.*

Pesquisadora: *E ela faz também? Dani é sua sobrinha?*

Edivânia: *É. Faz, mas a preguiça num deixa também (riso). Igual o meu também, a preguiça. Essas bolinhas aqui, entendeu? Aquela ali ó, num tem? Vende também, só que a preguiça deles num deixa.*

Cristina: *Essas bolinhas eu sei fazer*

Pesquisadora: *E o pequeno aqui sabe? Só a mais velha?*

Cristina: *Não. Tu sabe Non, alguma coisa?*

Pesquisadora: *O que tu fala que os meninos fazem? Que é bala de badogue?*

Edivânia: *Bolinha.*

Romário: *Bala.*

Edivânia: *É. Non, assim não, tem que bater assim.*

Pesquisadora: *Só as bolinhas?*

Cristina: *É, fazer as bolinhas.*

Edivânia: Bota a mão assim.

Pesquisadora: E vende também?

Cristina (mulher de Romário): Vende

Edivânia: Pra jardim.

Pesquisadora: Há, que o povo faz arrumação?

Edivânia: É. Só é ruim de queimar.

Pesquisadora: É porque bota ali em cima né?

Edivânia: Cai um bocado ali dentro.

Cristina: Tem um monte lá dentro, ali embaixo

Pesquisadora: Então quando você era pequena também começou com as bolinhas?

Edivânia: Não. Eu aprendi a fazer miaêiro, panelinha veia torta (riso).

Pesquisadora: E você Romário? Já foi aprendendo pelos miaêiros? Miaêiro é mais difícil, as bolinhas é só enrolar (riso).

Romário: Nada.

Edivânia: Esses dois meninos que tem preguiça de fazer, um saco dessas bolinhas que a gente te disse, dá para fazer 50, 60 reais.

Pesquisadora: Tu aprendeu a fazer com quem Romário?

Romário: Eu, com minha mãe, com minha avó.

Cristina: Como tu fez?

Pesquisadora: Não, não. Como ele aprendeu?

Romário: Vai passando de geração. Geilson, também trabalha né, Geilson?

Venha fazer vem.

Geilson: Eu num tei.

Romário: Aprende. Vem.

Edivânia: Fazer uma bolinha, ôh.

Cristina: Ai no caso, ele como tem dom, é só da mãe fazer e ele olhar, ele fazer, ele aprendeu olhando. E eu vejo ele fazer, e se coisar, num sai nada.

Romário: Ela olha aí, eu vejo.

Pesquisadora: Eu tentei esses dias com Edivânia e foi uma negação (risos).

Cristina: Num sai nada.

Pesquisadora: Isso aí mesmo, fazer essa corda, Ave maria.

Romário: Tu faz é marcar, assim não. Ele já sabe, num sabe painho? Vem fazer a tripinha, ôh.

Geilson: Eu já mun palei foi? Já.

Cristina: Ele aí ô, ele e ela já puxou o sangue dos índios, já sabe fazer uma coisinha, os dois.

Romário: Toma pai, faz a cobrinha

Edileuza: Ele já limpou a mão (riso).

Romário: Tá bom.

Edivânia: Tá com medo de sujar as mãos é Geilson? Olha o café para não derramar. Tá com medo de sujar as mãos?

Geilson: Huum.

No decorrer dessa conversa Romário pega o material e decide fazer uma peça para mostrar como ele a constrói. Peço para filmar, e ele permite, mas Cristina indica que só posso filmar suas mãos, posto que não gostam de terem seus rostos filmados. Durante a filmagem, faço mais algumas perguntas.

Pesquisadora: Tu começou a fazer com quantos anos?

Romário: Desde pequeno.

Pesquisadora: Do tamanho do pequeno aqui? (refiro-me a uma das crianças, filho de Romário, que se encontrava presente).

Romário: Ran.

Pesquisadora: Tua mãe te chamava para fazer e tu fazia ou tu mesmo foi lá e?

Romário: Ficava observando e aí fui lá e fui fazer. Vai ser uma panela aqui, viu?

Pesquisadora: E desde pequeno você vende suas peças?

Romário: É. Pronto, aqui a peça.

A narrativa de Edivânia e de Romário sobre como aprenderam a fabricar as peças de cerâmica apontam para observação e experimentação como forma de aprender e ensinar, assim como o preferir fazer ao falar, como enfatizou Romário, quando faz referência ao significado do nome da sua etnia, “povo calado”, e se disponibiliza em me mostrar o passo a passo da produção da peça de cerâmica. Essa concepção de ensino e aprendizagem é bem explorada por Macêdo de Sá (2013), quando afirma que a centralidade da aprendizagem na educação indígena Kiriri está na oralidade, observação, imitação e exemplificação das atividades no cotidiano.

[...] No centro da forma de aprender, está a forte simbologia do que seja o aprender por observação e pela exemplaridade, algo próximo do sentido que o esforço conceitual de Morin (2005) revela como uma aprendizagem por mimesis, por identificação e projeção simbólicas. Símbolos constituídos na experiência são disponibilizados, compartilhados, reelaborados no dizer e no fazer. (SÁ, 2013, p. 98).

Percebe-se que mesmo que a produção de cerâmica tenha se constituído, tradicionalmente, como uma prática feminina, como ressaltam Lévi-Strauss

(1986) e Belaunde (2017), no caso do grupo Kiriri que se encontra em Jacobina (BA), houve a inserção de homens no auxílio de parte do processo de produção ou na própria produção das peças de cerâmica. Quando Cristina justifica a sua falta de habilidade em trabalhar o barro relacionando-a ao fato de não ter sangue indígena, é contestada por Edivânia, afirmando que a sua inabilidade se deve à falta de prática, apresentando como exemplo o filho e os sobrinhos que, por falta de prática, não aprenderam a fabricar as peças de cerâmica.

Assim, as crianças são mais envolvidas na escola e na brincadeira. Aí quando eles quer brincar com o barro, a gente deixa, entendeu? Porque eles é meio preguiça! É criança de 3,5, 6, 7, 8, 9 anos até 10 anos. Aí eles mais quer brincar, bicicleta, bola, tau tau tau. Mas como eles quer fazer aí, eles faz também. (Edivânia, em entrevista realizada no dia 9 de janeiro de 2018).

Como já foi explicitado, é a busca pelo conhecimento, a prática e o interesse de cada sujeito que irá possibilitar a aprendizagem. Não há uma imposição e cada um desenvolve suas habilidades de acordo com suas experiências. A noção de que para adquirir o aprendizado é necessário atenção, tempo e persistência para ser um bom aprendiz, conforme a perspectiva Xerente (SILVA, 2002), também se evidencia para os aprendizes Kiriri desta família e dos que se encontram em Banzaê, como ressaltado por Macedo de Sá (2009, 2013).

Nesse sentido, conforme Ingold (2010, 2019, 2020), aprender implica em engajar-se no mundo, em educar a atenção, posto que “os seres humanos, como agentes da história, sempre foram os produtores de suas vidas” (INGOLD, 2019, p. 71). Ademais, conforme Ingold (2020, p. 17), “[...] a educação é uma prática de atenção, não de transmissão — que é através da atenção que o conhecimento é gerado e continuado”. Em todos os momentos de conversa e de observação do cotidiano desse grupo, os filhos de Romário estavam presentes, observando, brincando e interagindo quando os adultos os convidavam a falar ou a demonstrar suas habilidades com o barro.

A organização social desta família é toda afetada por essa prática do povo Kiriri, posto que os conhecimentos dos seus antepassados ainda fundamentam seus saberes e fazeres em torno da produção da cerâmica que se configura em espaço de aprendizagem e afirmação da identidade Kiriri, de modo que a experiência empírica é compartilhada na garantia da manutenção de um modo de vida específico (LUCIANO, 2006). São nas atividades cotidianas que as crianças vão elaborando e recriando a cultura.

Romário e Edivânia aprenderam com seus mais velhos a fazer as peças de cerâmica e a vender na feira juntos com peças de sua mãe e avó. Daniela,

Geilson e Marcos estão aprendendo com seus pais e avó a fazerem as peças; por outro lado, quando não fazem, acompanham seus pais nas vendas, nas buscas por lenha e indo armar a rede para pescar nos períodos de cheia da lagoa, aprendizados considerados importantes pelos Kiriri. Maria de Lourdes Bandeira (1972), em pesquisa pioneira junto aos Kiriri, apresenta-nos características da educação desse povo no que se refere a aspectos como a responsabilidade dos pais e/ou mestres em relação ao ensino das artes às crianças, sendo que se os pais não soubessem os ofícios, seus filhos poderiam aprender com mestres e tias.

No entanto, como salienta Bandeira (1972), o aprendizado da cerâmica (potes em diversos tamanhos, porrões, aribés, panelas, frigideiras, cuscuzeiros⁶¹) é uma especialização feminina, que passa de mãe para filha. Quando as exceções ocorriam, constituía-se uma relação analógica à adoção. No entanto, o campo e a cartilha analisada nos mostraram a incorporação de conhecimento de outros povos, como a fabricação do forno aprendido a partir do contato com os brancos e a incorporação dos homens nas práticas de fabricação das cerâmicas. Outro elemento destacado por ela foi o não uso de castigos nos cuidados dos pais para com as crianças.

Dos seis anos em diante a menina aprende a fazer Imbé, louça, trançados e começa a ajudar a mãe. Entre oito e dez anos vai buscar água, ajuda na roça e ou freqüenta a escola (muito poucas). Os meninos começam mais tarde, aproximadamente entre oito e dez anos. Aprendem a fazer cêstos de cipós, caçuás, e se tiver pendor e interesse a tocar zabumba, caixa ou gaita. Depois de 10 anos seu trabalho na roça rende dinheiro. Tanto os meninos como as meninas cabe a responsabilidade dos irmãos menores durante a ausência dos pais. Geralmente cabe aos pais ensinar às crianças suas artes. Se porém o pai não sabe tocar qualquer instrumento, o filho pode aprender com um mestre mediante pagamento ou graciosamente. O mesmo se dá com as meninas no aprendizado de artes tais como costura, tecelagem (de rêde). Fazer louça é uma habilidade que passa de mãe para filha. Se a mãe não sabe, a filha não aprende. Só encontramos, na Cacimba Sêca, um único caso de louceira que aprendeu com a tia, assim mesmo porque morava com ela antes de casar, tornando-se sua filha adotiva. (BANDEIRA, 1972, p. 71).

Na comunidade Kiriri, o trabalho executado pelas crianças tem um sentido ético/moral e, portanto, está implicado na formação da pessoa Kiriri. Nesse sentido, como sugere Macedo de Sá (2013, p. 101), “os processos de *etnoaprendizagens* da prática agrícola são formas simbólicas importantes de lidar com a terra”, pois, conforme esse povo, o trabalho, além de ser economicamente importante, é também uma prática cosmologicamente essencial para o

equilíbrio e para a formação da pessoa. [...] “ensinar aos pequenos como trabalhar com a terra, através dos instrumentos em miniatura que os pais fabricam e da observação exemplar, é um procedimento *etnoaprendente* de sobrevivência e também de reverência à entidade que é uma fonte de vida, uma ‘mãe boa’, a terra” (SÁ, 2013, p. 101).

[...] nas suas diversas práticas cotidianas, ou seja, narrando, olhando, escutando, plantando, caçando, dançando, nadando, imitando, ou silenciando, o processo educacional se dá em toda sua complexidade e plenitude e cada indivíduo se compreende no seu papel social no grupo, no seu *loci* cultural. [...] Mesmo com todos os problemas sociais e conflitos internos, como é o caso do faccionalismo no grupo, a aprendizagem se revela não fragmentada, pois os referenciais histórico-culturais aparecem de forma conjugada em toda experiência aprendente, ou seja, as experiências vividas estão profundamente relacionadas aos processos e conteúdos a serem aprendidos, aos diversos tipos de saberes que se complementam em prol da aprendizagem. (SÁ, 2013, p. 102).

O regime de conhecimento kiriri, quando acionado por esse núcleo familiar kiriri, ganha formas e sentidos diversos de tratamento, conforme os modos como estes vão ordenando e reordenando seu universo cultural e suas experiências. Alguns conhecimentos são adquiridos, outros são esquecidos pela falta de prática ou de atenção, outros são desconsiderados. De forma que os conhecimentos vão sendo legitimados/produzidos a partir *de sua afetação*, à semelhança dos katukina, como demonstrou Lima (2011, 2012), e isso implica em experimentá-los nos corpos e nas relações cotidianas. Assim como cada um tem um jeito de fazer as cerâmicas, cada um tem sua habilidade/predisposição, como podemos notar na afirmação da avó de Isabel quando afirma que ela teria mão ruim para plantar, diferente de Edivânia, que era convocada para a realização da plantação de batatas. A afetação do conhecimento da ciência do índio é colocada em questão por eles quando lembram das restrições e orientações dada a eles pela avó e das situações do passado, em que o conhecimento só terá validação se perpassar pelas experiências corporais e de práxis do saber adquirido, saber fazer.

8.4 Sobre o processo de fabricação da cerâmica

As técnicas e procedimentos se iniciam com a coleta de barro nas terras de um senhor próximo ao Pontilhão. Atualmente, pagam pelo barro. O preparo do barro para chegar ao ponto de fabricação das peças é desgastante e demorado.

Imagem 1 – Barro antes do preparo Imagem 2 – Barro após preparo



Fonte: acervo da autoraFonte: acervo da autora

Com o barro preparado, pega-se duas bases e coloca-se uma sobre a outra. Senta-se ao chão para começar a fabricação da peça; na base, joga-se um pouco de terra cinza e/ou barro vermelho cessada para que a peça nova não grude na base e não corra o risco de grudar pedrinhas. Pega-se um bolo de barro e bate com a palma da mão na base, usando três dedos para apertar e arredondar até formar um disco que será o fundo da peça; depois, coloca-se o dedo polegar do lado de fora da lateral do disco, o dedo indicador e o dedo do meio na parte de dentro do disco e vai apertando para formar uma borda onde será encaixado o pavio. O pavio é a corda feita com o barro ao pegar um outro pedaço de barro e esfregar levemente e em sentido espiral entre as duas mãos; feito o pavio uniforme, passa-se a colá-lo na borda do disco enquanto estica-o levemente e roda a base até completar o disco. Logo após retira uma cuia do balde com água, pinga-se umas gotas de água no meio do disco, alisando sua extremidade, para apagar o pavio e unir as duas partes; em seguida, faz outro pavio e repete o processo de grudar no pavio anterior só que, agora, com o dedo, alisando para sumir a divisão entre os dois. Após colocar uns quatro pavios é a hora de passar a cuia para dar forma e alisar por dentro a peça; para isso coloca-se três dedos do lado de fora para fazer um contra movimento ao movimento interno feito com a cuia e para firmar o barro. Se a peça for uma panela, precisará alargá-la; caso seja minhaeiro, será preciso arredondá-lo. Em seguida precisará nivelar as bordas da peça usando uma faca para cortar a borda e tirar os excessos e acertar a boca da peça com o coité, um couro molhado que cobre a borda e vai alisando. Finalizado a confecção da peça, é necessário deixá-la enxugar para seguir com procedimento de acabamento, com a raspagem, lavagem e, depois de secar, o alisamento com a mucunã, para tirar possíveis pedrinhas e deixar a

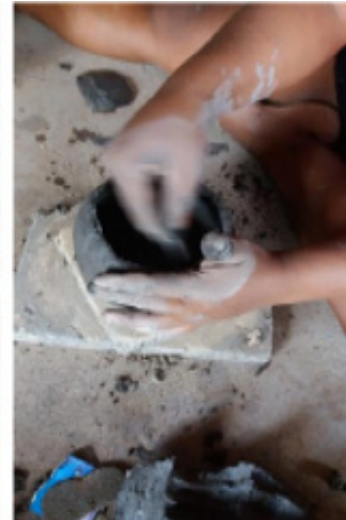
peça brilhosa. Concluído esse processo, a peça pode ser pintada com a tinta feita com o tauá ou o barro branco e posteriormente ficará secando durante oito dias, intercalando períodos na sombra e outros ao sol, para só depois ser enfiada. Segue em imagens a descrição das etapas de processo de fabricação da cerâmica descrito acima:

Imagem 3 – Colocando o pavio Imagem 4 – Apagando o pavio



Fonte: acervo da pesquisa Fonte: acervo da pesquisa

Imagem 5 – Peça depois de apagar o pavio Imagem 6 – Moldando a peça com a cuia



Fonte: acervo da pesquisa Fonte: acervo da pesquisa

Imagem 7 – Peça alisada Imagem 8 – Peças finalizadas



Fonte: acervo da pesquisa Fonte: acervo da pesquisa

Imagem 9 – Peças raspadas com o farracho Imagem 10 – Lavando as peças secas



Fonte: acervo da pesquisa Fonte: acervo da pesquisa

Imagem 11 – Peças de cerâmica secando à sombra Imagem 12 – Alisando a peça com a mucunã



Fonte: acervo da pesquisa Fonte: acervo da pesquisa

Imagem 13 – Alisamento de uma peça pintada com a mucunã Imagem 14 – Prontas para secar e enfiar



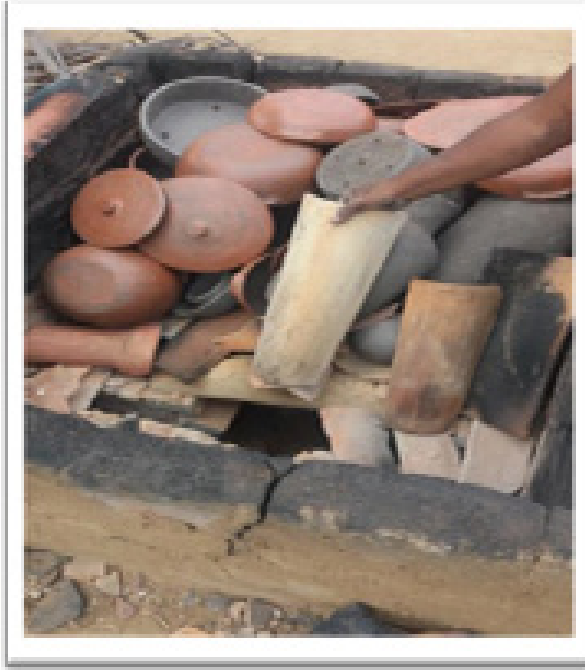
Fonte: acervo da pesquisa Fonte: acervo da pesquisa

Imagem 15 – Peças secando ao sol Imagem 16 – Peças secas para enfiar



Fonte: acervo da pesquisa Fonte: acervo da pesquisa

Imagem 17 – Arrumando as peças no forno Imagem 18 – Lenha para a queima da cerâmica



Fonte: acervo da pesquisa

Imagem 19 – Exposição da cerâmica para a venda



Fonte: acervo da pesquisa

As Imagens 1 a 22 demonstram o passo a passo da produção das peças de cerâmica até chegar a última fase que é enfornar, de modo que os passos

seguintes são buscar no mato e/ou comprar lenha junto a fornecedores próximos, preparar o forno, acender o fogo e acompanhá-lo até que as chamas cheguem nos níveis desejáveis para a queima das peças. Após serem queimadas, espera-se as peças esfriarem para que seja verificado se há peças danificadas ou que quebraram durante o processo da queima. As peças de cerâmicas que estiverem em bom estado serão expostas e comercializadas frente às casas deste grupo de famílias, no Pontilhão, ou em eventuais atividades de exposição, especialmente quando são convidados e custeados para participarem.

Romário é o único que ainda vende em feiras de cidades vizinhas e pela internet, em sua rede social. Já não comercializa na feira da cidade de Jacobina porque o antigo ponto da família Kiriri foi ocupado por uma vendedora de peças de barro produzida por não indígenas. Seguem registros do processo de fornalha e comercialização.

Imagem 21 e 22 – Processo de fornalha e comercialização



Fonte: acervo da pesquisa

8.5 Considerações finais

A tradição de produção de cerâmica Kiriri encontra-se firme nas práticas cotidianas dos Kiriri tanto dos que habitam a Terra Indígena, no município de Banzaê (BA), quanto das famílias que se encontram em Jacobina (BA). A descrição dos procedimentos de modelagem do barro apresentados na “Cartilha Cerâmica Kiriri” são similares às narrativas e registros encontrados no campo da pesquisa, em que os nomes dos materiais usados e os modos de fabricação das peças e de aprendizagem, como também a finalidade das peças, permanecem semelhantes. Luisa Elvira Belaunde (2017) apresenta o conteúdo

político da cerâmica para os povos indígenas Awajún do Peru, por compreender que a técnica da olaria compõe uma cosmopolítica que envolve a produção de pessoas, modos de conhecer e relações entre sujeitos humanos e não humanos.

[...] A olaria nos leva, então, a sugerir que uma abordagem da política indígena que possa dar conta das percepções de si mesmo e dos outros, nas semelhanças e as diferenças, exige um retorno literal à terra: amassando-a para fazer recipientes com os quais serão servidos alimentos para outrem. (BELAUNDE, 2017, p. 197).

Para o grupo familiar Kiriri de Jacobina (BA), a produção da cerâmica evidencia a “ciência indígena”, de modo que produzi-la implica na manutenção e atualização das técnicas aprendidas dos antepassados, assim como a produção de uma noção de indianidade frente aos não indígenas. Se, por um lado, a intensa troca entre índios e não índios na composição familiar possa parecer uma ameaça à sua distintividade, por outro lado, são nessas relações e na produção de cerâmica que eles podem elaborar maneiras singulares de construção da alteridade. É no constante dinamismo dessas relações, mediadas pela produção da cerâmica, que são forjadas a distintividade e, portanto, realçados os “sinais diacríticos” (CUNHA, 2009), imprescindíveis à conformação de sua etnicidade (ERIKSEN, 2002).

Ademais, por meio da produção da cerâmica, os Kiriri que residem em Jacobina (BA) atualizam relações com parentes que permaneceram na Terra Indígena em Banzaê (BA) e com os regimes de conhecimento que seriam próprios desse povo.

Referências

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Os Kariris de Mirandela**: um grupo indígena integrado. Salvador: Edufba, 1972. (Estudos Baianos, 6).

BATISTA, Hildonice de. **Bedzé Wò Hibatèdè - conhecimentos ressonantes**: diálogos entre a educação transdisciplinar e a práxis indígena Kiriri. 2008. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

BELAUNDE, Luisa Elvira. Viver bem e a cerâmica: técnicas artefatuais e sociais na Amazônia. **Revista de @ntropologia da UFSCar**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 185-200, jul./dez. 2017.

BRASILEIRO, Sheila dos Santos. “O toré é coisa só de índio”: mudança religiosa e conflito entre os Kiriri. *In*: BACELAR, J.; CAROSO, C. (org.). **Brasil**: um país de negros?. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: Ceao, 2007, p. 207-218.

BRASILEIRO, Sheila dos Santos. **A organização política e o processo faccional no povo indígena Kiriri**. 1996. 250 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

BRASILEIRO, Sheila dos Santos; SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. Estratégias de negociação e recomposição territorial Kiriri. *In*: CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de; CARVALHO, Ana Magda

(org.). **Índios e caboclos**: a história recontada. Salvador: Edufba, 2012. p. 147-166.

CARDOSO, Gabriel Novais. **No rastro dos "Invisíveis"**: relações e articulações entre xamanismo, ritual, etnicidade e cosmopolítica Kiriri. 2021. 434 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de. A identidade dos povos do Nordeste. **Anuário Antropológico**, Fortaleza: UFC; Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, n. 82, p. 169-188, 1984.

CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de. De índios misturados a índios regimados. *In*: CARVALHO, Maria Rosário de; REESINK, Edwin; CAVIGNAC, Julie (Orgs.). **Negros no mundo dos índios**: Imagens, reflexos, alteridades. Natal: Editora da UFRN, 2011. p. 82-89.

CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de. Los Kariri de Mirandela: un subsegmento rural indígena. **América Indígena**, México, v. 87, n. 1, p. 113-121, 1977a.

CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de. **Os Pataxó de Barra Velha**: seu subsistema econômico. 1977. 436 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1977b.

CHATES, Taíse de Jesus. **A domesticação da escola realizada por indígenas**: uma etnografia histórica sobre a educação e a escola Kiriri. 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

COHN, Clarice. **A criança indígena**: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. 2000. 185 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000a.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, São Paulo: USP, v. 43, n. 2, 2000b.

COHN, Clarice. Experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002. p. 117-149.

COHN, Clarice. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. **Cadernos de Campo**, ano 10, v. 9, p. 13-26, 2000c.

COHN, Clarice. O que as crianças indígenas têm a nos ensinar?: O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança. **Horizontes Antropológicos**, v. 27, n. 60, p. 31-59, maio/ago. 2021.

CORTÊS, Clélia Neri. **A Educação é como o vento**: os Kiriri por uma educação pluricultural. 1996. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Pedagogia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

CORTÊS, Clélia Neri; MOTTA, Erimita. **História da reconquista de Mirandela**: História a várias vozes. Brasília: Edufba, 2000.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DANTAS, Beatriz Góis; SAMPAIO, José Augusto Laranjeira; CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de. Os povos indígenas no Nordeste Brasileiro: um esboço histórico. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DURVAL, Anna Karolline da Silva. **Um caso de identidade**: questões acerca da cerâmica Kiriri. 2019. 66 f. Monografia (Bacharelado em Arqueologia) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.

ERIKSEN, Thomas Hylland. **Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspective**. London, UK: Pluto Press, 2002.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. **A gente só conhece certo quando vê de perto: um novo olhar sobre a pesquisa entre os professores Kiriri**. 2014. 277 f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia, 2014.

INGOLD, Timothy. **Antropologia e/ou como educação**. Petrópolis: Vozes, 2020.

INGOLD, Timothy. **Antropologia: para que serve?**. Tradução de Beatriz S. C. Filgueiras. Petrópolis: Vozes, 2019.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A oleira ciumenta**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LIMA, Edilene Coffaci de. “A gente é que sabe” ou sobre as coisas katukina (pano). **Revista de Antropologia**, São Paulo: USP, v. 55, n. 1, p. 139-170, 2012.

LIMA, Edilene Coffaci de. Pelos varadouros do alto Juruá: cultura e política, saber e saber-fazer. In: LÉPINE, Claude; HOFBAUER, Andreas; SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). **Manuela Carneiro da Cunha: o lugar da cultura e o papel da antropologia**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2011.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad: Laced/Museu Nacional, 2006.

MORAES, Vanessa Coelho. A construção da educação diferenciada entre os Kiriri. **Equatorial**, Natal, v. 5, n. 9, p. 71-97, 2018.

MORAES, Vanessa Coelho. **O que devemos aprender com a ciência do índio?: Análise da articulação entre epistemológica, paisagem, educação e fortalecimento linguístico Kiriri**. 2020. 440 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

NASCIMENTO, Marco Tromboni de Souza. O povo indígena Kiriri. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; Mari: Unesco, 1998. p. 67-69.

NASCIMENTO, Marco Tromboni de Souza. **O tronco da Jurema: ritual e etnicidade entre povos indígenas do Nordeste: o caso Kiriri**. 1994. 324 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1994.

OLIVEIRA, Camila Silva de. **Modos de produção e transmissão de conhecimento: um estudo sobre a produção da cerâmica entre famílias Kiriri, em Jacobina/BA**. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2019.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

REESINK, Edwin Boudewijn. A maior alegria do mundo: a participação dos índios Kiriri em Belo Monte (Canudos). In: CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de; CARVALHO, Ana Magda (org.). **Índios e caboclos: a história recontada**. 1. ed. Salvador: Edufba, 2012. p. 243-256.

REESINK, Edwin Boudewijn. **A questão do território dos Kiriri de Mirandela: um levantamento histórico**. Salvador: [s. n.], 1983.

ROCHA, Patricia Kafure da. A cerâmica Kiriri. Centro de Trabalho Indigenista. In: **Associação Nacional de Ações Indigenistas**. Inhambupe, nov 1983. (Acervo da Anai).

SÁ, Sílvia Michele Lopes Macedo de. **Educação por outros olhares**: aprendizagem e experiência cultural entre os índios Kiriri do Sertão Baiano. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SÁ, Sílvia Michele Lopes Macedo de. **Emergência da etnoaprendizagem no campo antropológico**: uma investigação etnológica sobre a aprendizagem como experiência sociocultural. 2013. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SANTANA, José Valdir Jesus de. **A produção dos discursos sobre cultura e religião no contexto da educação formal**: o que pensam/querem os Kiriri de sua escola?. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2007.

⁵²A pesquisa com o grupo Kiriri, localizado no Pontilhão, em Jacobina (BA), foi realizada entre os meses de abril de 2017 a abril de 2019, compreendendo dez idas a campo. As técnicas utilizadas para a produção dos dados foram: a observações participante, entrevistas individuais e coletivas, diários de campo, registros fotográficos e audiovisuais.

⁵³“O povo Kiriri, como muitos outros povos indígenas do/no Nordeste, resistem há cerca de 350 anos de contato com a sociedade colonial, sendo os sertões nordestinos a primeira região — após a costa e o litoral — de mais duradouro e sistemático contato entre populações indígenas e não-indígenas. Decorrente disso, desde os primeiros séculos da colonização esses povos se viram rapidamente desarticulados em sua organização sociocultural tradicional, principalmente com a expansão das frentes pastoris (conhecidas por ‘rotas das boiadas’) que, entre outras, ligavam os portos de Salvador, passando pelos ‘sertões das Jacobinas’, até os grandes currais localizados onde hoje se encontra o município de Rodelas (LEITE, 1945, p. 324)” (CARDOSO, 2021, p. 26).

⁵⁴A Terra Indígena Kiriri (TI Kiriri) ocupa uma extensão territorial de 12.320 hectares. Esse território foi homologado no ano de 1990, após anos de lutas pela retomada, que remontam à década de 1970. Ainda assim, a luta pela extrusão dos posseiros perdurará até o ano de 1998, quando foi retirado e indenizado, pela Funai, o último ocupante não indígena do território (CARDOSO, 2021, p. 26).

⁵⁵Sobre a presença e continuidade histórica dos Kiriri nessa região da Bahia, as pesquisas de Bandeira (1972), Brasileiro (1996, 2007), Reesink (1983, 2012), Nascimento (1994, 1998), Carvalho (1997a, 1977b, 1984, 2011), Dantas, Sampaio e Carvalho (1992), Cortês e Mota (2000), Brasileiro e Sampaio (2012) e Cardoso (2021) são referências importantes. Sobre a educação entre esse povo, ver as pesquisas de Cortês (1996), Santana (2007), Batista (2008), Chates (2011), Macedo de Sá (2009, 2013), Guimarães (2014) e Moraes (2020).

⁵⁶“O atual território corresponde ao antigo aldeamento de Saco dos Morcegos, um dos quatro aldeamentos Kiriri iniciados entre os sécs. XVII e XVIII (LEITE 1945). Essa área foi cedida pelo rei de Portugal num alvará régio de 1700, em que doava uma légua em quadra, partindo da igreja central do aldeamento para cada um dos 8 pontos cardeais e colaterais, tomando um formato de octógono. O antigo aldeamento foi elevado à situação de Vila (de Mirandela), no período Pombalino, com sistemática extrusão de indígenas e ocupação de suas terras por regionais” (CARDOSO, 2021, p. 27-28).

⁵⁷Para uma discussão sobre a “cerâmica ameríndia” e os aspectos cosmológicos que a atravessa, ver Lévi-Strauss (1986) e Belaunde (2017).

⁵⁸Para uma discussão sobre o “complexo ritual da jurema” e cosmologia entre os povos indígenas do Nordeste, em especial entre os Kiriri, ver a pesquisa de Nascimento (1994) e Cardoso (2021).

⁵⁹Uma das exceções é a monografia de Durval (2019), intitulada “Um caso de identidade: questões acerca da cerâmica Kiriri”, apresentada ao curso de Arqueologia, da Universidade Federal de Sergipe.

⁶⁰Esse aspecto da agência do sujeito, da criança em relação ao processo de aprendizagem, à sua autonomia e engajamento sobre o que e quando se deve aprender tem sido etnografado em diferentes contextos das populações indígenas de/no nosso país. As pesquisas realizadas por Cohn (2000a, 2000b, 2000c, 2002, 2005, 2021) são uma referência das mais importantes.

⁶¹“Quanto à forma, há potes arredondados e de forma esférica, porrões geralmente de forma ovóide (poucos em forma cônica), aribés em forma de meia calota. Potes, painéis e porrões são vasos de boca constricta. Os aribés, cuscuzeiros e frigideiras têm boca ampliada. As pinturas utilizam linhas e pontos. Motivos geométricos. A cerâmica depois de confeccionada deve secar ao sol por tempo mínimo de um dia. Em seguida é quimada em forno próprio. Para sustentar a vasilha no forno, preparam arcos de cipós cobertos com barro e de diâmetros variados. Os arcos são dispostos em ordem crescente de baixo para cima e a vasilha é encaixada na armação. O fogo é aceso embaixo da armação que fica suspensa à altura da boca do forno” (BANDEIRA, 1972, p. 60).

PESQUISA EM RELAÇÕES ÉTNICAS EM TERRITÓRIOS NEGRO, DIASPÓRICO E AFRO-INDÍGENA: IMBRICAÇÕES PSICOSSOCIAIS

Regina Marques de Souza Oliveira

Jaqueline Souza de Jesus

Quézia Barreto

Reinaldo José de Oliveira

A pesquisa em relações étnicas configura-se na contemporaneidade como elemento importante e fundamental para possibilitar estudos de políticas sociais, públicas e de estado diante das contextualizações que temos observado nos movimentos de mulheres, lutas por direitos por populações negras, indígenas quilombolas, povos de terreiro, populações ribeirinhas, povos das florestas, pessoas LGBTQIA+ e várias formas de contestações políticas, culturais, religiosas que configuram a emergência do século XXI.

Os estudos em relações étnicas não são recentes. Eles comportam a historicidade crítica de autores como Jocelyne Streiff-Fenart e Philippe Poutignat os quais observam cuidadosamente as complexidades sociológicas da etnicidade enquanto campo de estudo conceitual, teórico e metodológico.

Nesse sentido, as transformações dos estudos em etnicidade e relações étnicas vão ganhar novas considerações a partir da década de 70, quando o trabalho de Frederik Barth será apresentado e constituirá uma referência primordial para os estudos desse campo. Seus estudos possibilitaram o deslocamento da concepção rígida de grupo étnico para uma noção mais aprimorada e híbrida sobre as divisões étnicas. Em seus estudos inovadores, ele propicia compreender relações étnicas de forma dinâmica e flexível, como parte viva da historicidade e cotidiano das pessoas e dos lugares de modo a renovar-se e alterar-se permanentemente (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011). A partir dessa consideração, estamos interessadas em observar como as tendências da contemporaneidade incidem sob as formas de ser, pensar e agir das pessoas nos diferentes grupos históricos, sócio-políticos e culturais no

contexto local e global em termos territoriais e psíquicos — subjetivos, emocionais, afetivos e sociais.

No Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, temos construído com jovens pesquisadoras observações sobre o contexto da Bahia, sua população, a desigualdade de gênero, raça, classe e acesso à cidadania. No mesmo sentido observamos o imperativo legado das oligarquias coronelista. Cujas tradições em territórios baianos não é visível em termos materiais concretos — os coronéis não existem mais. No entanto, as formas de engendramento psíquico, social, político, cultural e religioso remontam a tradições do clientelismo, do servilismo, da opressão diante de uma sociedade ainda pautada na força e no poder das tradições do colonialismo e do escravismo. Esta marca psíquica, cultural, política e social está impressa nos modos de ser, pensar e agir das pessoas que habitam os territórios do Brasil. Esse alicerce e estrutura fazem parte das formas como a nação se organizou a partir de uma colonização de exploração galgada na violência do escravismo.

Nesse sentido, as pesquisas que empreendemos falam de crianças negras e as formas de enfrentamento do racismo a partir da perspectiva da identidade em territórios urbanos e rurais. No tratamento empírico, utilizamos aportes da psicologia materialista histórica, galgada na perspectiva da desigualdade socioeconômica a partir das estruturas racializadas. Observamos, a partir de um campo investigativo pela etnografia, história de vida, pesquisa participante, oficinas colaborativas em equipamentos sociais de saúde e educação com enfoque psicossocial que crianças negras sofrem racismo precocemente em seus ambientes escolares. E a despeito de estarem resguardadas por uma legislação inaugurada no início deste século (lei 10.639/03 e 11.645/08), os impactos na formação do professor e as ações dos gestores escolares são medíocres diante da profunda e histórica presença naturalizada do racismo em termos intrapsíquicos.

Foi o que observamos nos trabalhos de Vargas de Souza (2016), quando discorreu sobre identidade negra e processos subjetivos na infância. Nessa pesquisa, verificou-se como o racismo é presente inclusive em espaços escolares que procuram cumprir os requisitos e protocolos da obrigatoriedade do ensino da história da África e da população afro-brasileira e indígena como prescreve a legislação. No entanto, professores pouco conseguem alterar os

sentimentos de desvalorização social que a escola possui em relação ao alunato negro. Nesta pesquisa, um fato novo foi apresentado: as crianças negras, a partir de desenhos cuidadosamente elaborados por elas e interpretados a partir de um enfoque psicológico, histórico e psicanalítico, apresentaram a consciência plena de seu “lugar social”. Elas lutam para superar esse aprisionamento ideológico a que estão submetidas no espaço escolar. Elas tentam a todo momento transgredir o sistema de opressão. Falam com seus pais, professores, e subvertem a égide da subordinação. Sabem trilhar novos caminhos de igualdade, propõem a igualdade. Porém a escola, e boa parte dos professores, são reacionários. Não conseguem observar que no caso da criança negra, a valorização precisa ser direta, constante, emblemática de um ressarcimento histórico que a sociedade brasileira, mesmo com as novas legislações, não apreendeu em seu cerne (SOUZA, 2015).

Ao utilizar o método interpretativo com desenhos infantis em oficinas na escola, a partir de um estudo psicossocial materialista histórico, foi possível observar que crianças negras em Cândido Sales, interior do nordeste brasileiro, são atravessadas por forças que empreendem a luta por igualdade, por acesso a conhecimento, educação e direitos. Os desenhos dessas crianças apontam para uma consciência política de seu lugar de sujeito histórico, pertencente a uma comunidade de exclusão. Porém, essa percepção também vem entremeada pela luta de continuar existindo, com esperança, por dias melhores com os apoios familiares de ancestrais importantes — a figura das avós — e também de alguns professores mais próximos e generosos (SOUZA, 2015). No mesmo sentido, a partir de 2020, continuamos o estudo a partir de oficinas com professoras da rede municipal de territórios do interior da Bahia. Essas oficinas foram empreendidas a fim de verificar as condições do racismo e os modos como a escola solicita apoio psicológico para seus alunos negros e não negros.

Nesta pesquisa em andamento (OLIVEIRA *et al.*, 2020), temos observado pouco interesse por parte dos agentes escolares em acolher as crianças negras. Os gestores e professores muitas vezes procuram o apoio do profissional da psicologia para justificar a incompetência das crianças em aprender ou vincular-se positivamente ao ambiente escolar. As crianças trazidas para a avaliação psicológica solicitada pela escola são em sua grande maioria negras (pretas e pardas). As crianças “problemas” trazidas ao profissional de psicologia

para avaliação eram todas negras. Seriam as crianças negras os “problemas” das professoras e escola periférica? (CARMO, 2022).

Em nossas considerações de pesquisa, observamos que, para a criança negra, o racismo estrutural da instituição escola é arraigado pois se ela não é o público que interessa à escola. Seu perfil pobre economicamente é considerado precário no âmbito da aprendizagem pela maioria dos agentes escolares. O professor não procura dedicar-se a esse perfil de criança. Porém, se ela é negra e possui condições regulares de estar no contexto da escola como um sujeito em condições básicas para aprender, ele poderá ser considerado pouco integrado ao ambiente escolar, caso se expresse de modo não muito comum a um “negro”. Quando não é submisso e subalterno. Logo, essa criança negra também será vista como uma ameaça ao contexto da escola que é estruturalmente racista e excludente (CARMO, 2020).

Essas pesquisas ainda não finalizadas, parcialmente revelam a dificuldade dos estudos em relações étnicas com crianças negras e identidade. Esses estudos em relações étnicas são desafiadores. Pois, se a academia já possui um acervo rico de pesquisas no campo da educação sobre relações étnico raciais já consolidado, as pesquisas empreendidas na segunda década deste século em nossos achados revelam a prevalência do racismo estrutural na escola e relações educacionais. Embora o comportamento racista entre as pessoas do ambiente escolar não seja plenamente observado e existam ações que protagonizam as exigências das leis 10639/03 e 11.645/08 no contexto das escolas pesquisadas no Programa de Relações Étnicas (PPGREC) da UESB. No mesmo sentido, os estudos com população jovem também constituem uma aposta necessária para melhores políticas públicas, sociais e de estado.

No PPGREC a partir da interface com as considerações em psicologia materialista histórica e aspectos psicossociais do racismo focalizamos jovens negros em territórios periféricos a fim de observar as decorrências não só da desigualdade socioeconômica, mas a impossibilidade de permanência de corpos jovens e negros nos territórios de pertença étnica e racial. Em dois estudos também recentes que estamos desenvolvendo, observamos que jovens negros do sul e sudoeste da Bahia, região interiorana, rural e com maioria de jovens pertencentes a famílias de agricultores familiares, acabam por ter que deixar a terra, as raízes, as tradições culturais e religiosas negras — o candomblé, a umbanda, o samba de roda, a capoeira, as devoções das irmandades católicas

negras — para irem em busca de sobrevivência material (CUNHA, 2022; SOUZA, 2022).

Desassistidos da condição de trabalhar na terra de origem, devido a dificuldades financeiras de várias ordens — acesso a sementes, formação para o cultivo e manejo da terra em condições próximas a de grandes fazendeiros, dificuldades para o escoamento e venda da produção agrícola de caráter familiar —, os jovens camponeses negros desses territórios vão gradativamente abandonando suas territorialidades originárias para ingressar no mercado de trabalho da construção civil, dos grandes centros urbanos, na colheita sazonal de café no Espírito Santo e outros estados brasileiros, a fim de garantir o sustento de seus pais — já idosos — e também de seus filhos, quando são casados e deixam as esposas nos territórios de origem.

As escolas agrícolas públicas são raras e quase inexistentes. E as poucas que existem sofrem pressão de caráter econômico e político para impedir qualquer nível de ascensão de populações rurais donas de terras que impeçam o alargamento do agronegócio a partir da visão que temos observado no contexto brasileiro de grandes latifundiários preocupados apenas com seus lucros expressivos, mercados internacionais e pouca afinidade com a população da terra que acabam por comprar ou, na grande parte dos casos, expulsam o pequeno produtor rural familiar, a fim de obter o poderio generalizado do território. É o caso de estudos que vem sendo realizados nos contextos das cidades de Almadina e Jaguaquara no Sul e Sudoeste da Bahia por pesquisadores que trabalham a interface dimensões psicossociais e relações étnicas em jovens negros de territórios segregados. Esses pesquisadores participam de estudos em relações étnicas e contemporaneidade na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. As características mencionadas compõem o campo de estudos dessas pesquisas e são típicas também em outras regiões periféricas do contexto brasileiro, sobretudo nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Ou seja: grande parte do contexto dos territórios do interior do Brasil.

Os avanços e tendências nos estudos em relações étnicas com populações jovens e crianças etnicamente negras, conforme relatórios de acompanhamento de estudos de pesquisadores do PPGREC que vem trabalhando com a interface psicossocial e território, demonstram que as desigualdades raciais estruturam os lugares da pobreza e da periferia nos espaços rurais e urbanos do país.

Portanto, há uma segregação sócio espacial da pobreza, da raça, da cor e da classe, que demonstra que as desigualdades tem cor, tem etnicidade, e que o Brasil ainda não abandonou as estruturas racializadas decorrentes do sistema colonialista escravista que se reproduz nas formas de tratamentos dispensados às crianças e jovens negros com a ausência de política públicas, sociais e de estado para a permanência e fixação de jovens negros e famílias negras agricultores rurais e povos quilombolas em suas regiões de origem, a qual se torna cada vez mais alheia a configuração cultural, psicossocial que inicialmente apresentava (JESUS; OLIVEIRA, 2021).

Enquanto tendência de pesquisas na Bahia, estado rico em diversidade cultural negra e indígena, os estudos em relações étnicas e contemporaneidade também apontam para as vozes de mulheres negras em territórios historicamente pertencentes a populações negras e indígenas que sofrem ao longo dos anos, a desapropriação de sua territorialidade, de seu espaço lugar físico, a partir de diferentes formas de opressão que tentam apagar e invisibilizar suas ações, vida e luta em prol da igualdade, da manutenção da vida de mulheres negras, indígenas e crianças. Enfim, da historicidade da vida de suas comunidades de pertença étnico-racial.

Nessa direção, os estudos em relações étnicas enquanto tendências abordam a diferença de gênero e as formas de protagonismo feminino e não hegemônicos. Esses estudos são fundamentais para pensar o acesso ao desenvolvimento, qualidade de vida e dignidade humana. A partir dos estudos em relações étnicas e contemporaneidade a transformação dos espaços sociais, torna-se uma esperança possível para a organização de políticas que atendam às exigências das lutas por igualdade, cidadania e manutenção da vida e qualidade de vida.

Essas lutas, nos diferentes cenários e territórios brasileiros, negro, diaspórico e indígena, apresentam tradições vivas que guardam relações de intimidade com o meio ambiente autossustentável da floresta, da preservação das atividades e saberes tradicionais da pesca, da caça, da comunicação e cuidados com as águas doces e salgadas, bem como preservam os meios de cultivos agrícolas e/ou coletas tradicionalmente passadas de geração a gerações além das tradições e ritos espiritual e de saúde mental a partir das vivências mítico-religiosas que são parte do patrimônio cultural e imaterial das civilizações humanas.

As tendências dos estudos em relações étnicas que estamos realizando observam linguagens de povos tradicionais que são protagonistas na contemporaneidade. Essas populações resistem às opressões de grupos que representam o capital hegemônico euro-estadunidense em seus modos de exercer o poder sobre os territórios geográficos que desejam arbitrariamente para si. É o caso de lideranças negras religiosas da umbanda que edificam as bases de uma comunidade negra rural na cidade de Jaguaquara. Porém é desprezada pela própria comunidade quando em locais de hegemonia branca eurocêntrica. Na cartografia da cidade, a iconografia da pesquisa revela o elemento branco e asiático como símbolos da ideologia do branqueamento no Brasil. A estátua da praça central da cidade homenageia os povos que trouxeram o *desenvolvimento* da cidade. E segundo a pesquisa não há fontes que retratem a presença indígena e negra no território da cidade, os quais foram os pioneiros responsáveis pelo desenvolvimento da agricultura que hoje é a base rica e produtiva da economia do município (SANTOS, 2021).

Esses modos configuram-se como novas formas de colonização no espaço territorial brasileiro em locais de grande diversidade étnico-cultural e riqueza natural: águas, terras férteis, florestas, paraísos tropicais de interesse do capital privado e, salvo raras exceções, estrangeiro. No mesmo sentido, a dimensão dos movimentos sociais negros, as formas de expressão religiosa e o fortalecimento da identidade negra e das mulheres negras e não brancas ganham visibilidade nas conquistas legislativas em direitos e cidadania, que requerem estatuto de igualdades de oportunidades e tratamento (OLIVEIRA, 2020). Nesse bojo, o papel das mulheres não brancas, das populações de territórios ribeirinhos, povos de florestas, povos de terreiros e comunidades tradicionais agrícolas e quilombolas são expressões étnicas e relacionais de embates contra-hegemônicos com etnicidades brancas, euro-estadunidense.

No caso estamos falando especificamente de pesquisas recentes no campo das relações étnicas que discutem sobre religiosidades negras, populações ribeirinhas e povos tradicionais, territórios pesqueiros e indígenas historicamente, bem como o trânsito de marcadores de tradição religiosa negra africana sob influência de elementos interétnico como as tradições das comunidades islâmicas no oriente e em Áfricas (JESUS; OLIVEIRA, 2021). Faremos um pequeno recorte a fim de informar alguns aspectos destes construtos de pesquisas em relações étnicas, com o propósito de apresentar

algumas possibilidades reflexivas sobre o contexto da contemporaneidade e as tensões e conflitos que emergem dessa diversidade étnica em territórios geográficos do Brasil.

9.1 Território – corpo-vida: ativismo das mulheres nativas negro-indígenas do sul da Bahia

Nossas reflexões acerca do território, das populações, das relações étnico-raciais, bem como das relações sociais e econômicas produzem o Território de Identidade do Litoral Sul da Bahia, a partir da compreensão de que, a despeito das forças, dos discursos e do imaginário histórico-social que produziram e produzem o Litoral Sul da Bahia como um inquestionável paraíso natural, receptivo, pacífico e ordeiro, no plano da História, da historicidade dos territórios, das populações e das relações travadas ao longo do tempo entre sua(s) população(es), o paraíso não é e nunca fora aqui, como prediz a mentalidade histórica colonial moderna acerca do Novo Mundo, da América, do Brasil e de seus territórios litorâneos.

A necessidade de partir da negação dessa ideia de paraíso nos é sobremaneira importante, primeiro porque, no contexto brasileiro e baiano de observação do étnico-racial, ela carrega também e evoca a ideia de um paraíso social e racial, distorção que fundamenta o chamado mito da democracia racial, isto é, a crença de que a relação entre as raças, entre brancos, negros e indígenas no país é harmônica e pacífica, e segundo porque é somente nos afastando de tal ideia, da projeção ilusória e perversa e dos discursos que a alimentam e sustentam que podemos nos aproximar da perspectiva que orienta a inclinação teórico-metodológica deste trabalho que resulta, que é um diálogo, uma discussão acerca das análises obtidas na pesquisa sobre “Relações Étnicas, Migrações e Eugenia: Identidade e Território em Serra Grande/BA”⁶²(JESUS, 2020).

A perspectiva a qual estamos nos referindo é a do Litoral, do Território, da História, dos Sujeitos e da Vida que se faz, que se constitui, que existe e sobrevive por meio da luta (atentemos para a oposição semântica entre as ideias de paraíso e de luta), da luta dos sujeitos pela concretização de uma identidade humana. Identidade humana esta que está na fuga, no escape do determinismo histórico que apregoa os sujeitos em uma história e realidade que não lhes individualizam, não lhes humanizam enquanto sujeitos de uma história própria,

mas antes lhes condicionam e lhes condenam a uma mesmice, a uma igualdade que os assolam (CIAMPA, 2005).

Percebamos assim como a crença e a ideia de paraíso em territórios brasileiros e baianos tornam-se insustentáveis, são verdadeiros impedimentos a uma análise social que considere a dialética do ser e estar social mediados por realidades históricas e condições materiais distintas entre os sujeitos. Dessa forma, a luta pela concretização de uma identidade humana não se dá na realidade objetiva do paraíso, visto que ela é em si muito mais uma invenção, uma crença pré-moderna para justificar a busca, a invasão e exploração de territórios para além da Europa. A luta pela concretização de uma identidade humana se dá, então, na arena sócio-histórica, cultural e política que media a experiência de vida dos sujeitos ao passo que é também mediada pelas distintas realidades que essas experiências de vida anunciam. Tais distintas realidades anunciadas nas experiências de vida dos sujeitos são, digamos, a matéria-prima da identidade dos sujeitos.

Os aspectos psicossociais, psicológicos e de saúde mental fazem a mediação para pensar categorias étnicas. Ao considerarmos os estudos de psicologia social, observamos no estudo de Ciampa (2005) que identidade é um processo em construção e interpretação da história em sua materialidade. Ele observa o poema de João Cabral de Melo Neto no qual o personagem Severino narra sua estória de vida. Sofrida diante das injustiças sociais a que está historicamente sujeito. No caso, o estudo e método em psicologia social abre a análise histórica para considerar o sujeito enquanto atrelado a um processo histórico, a partir de suas narrativas, nas quais o *sujeito* consegue emigrar, sair do lugar, não precisamente do lugar físico (embora a personagem também narre sua história de vida, a sua emigração, a saída de um lugar geográfico — do território de origem — para outro em busca de melhores condições de vida), mas do lugar histórico-social que lhe mantém prisioneiro. Ou seja, é na narrativa de sua História de vida que a personagem consegue escapar da igualdade que assola aqueles que como ele também são ele, dando assim a fuga para um corpo coletivo em que na busca — para encontrar vida e concretizar uma identidade humana — de um está a libertação de todos. Assim, Severino ao falar, ao contar de si e de sua busca para encontrar vida, isto é, ao narrar sua estória de vida, liberta os outros severinos, e os outros severinos também o libertam ao refletirem nele aquela igualdade que os aniquilam diante de um contexto

histórico-social minado pela impossibilidade de *vir-a-ser*. O necessário devir humano de esperança, dignidade, transformação das condições dignas materiais de vida, um alento diante das atrocidades. Devir que é esperança de superação de sobrevivência e plenitude de vida: sujeito de direito e cidadania.

Dessa maneira, no método epistêmico em psicologia social o poema de João Cabral é metáfora para pensar as lutas de populações negras, indígenas e povos tradicionais e de terreiro. Severino é a representação de um corpo coletivo — que é a concretização da identidade humana, de sua humanidade, que se dá no coletivo —, com a constatação das condições histórico-sociais que o mantinham sujeito sem identidade ou, nos termos do próprio Severino, um *morto-ainda-vivo*. É, pois, no sentido de trazer à luz a libertação do corpo coletivo — corpo coletivo esse que constitui o território de identidade, o território histórico e ancestral de vivências — que a narrativa das mulheres nativas negro-indígenas do Litoral Sul da Bahia desempenha fundamental preponderância política e histórica no compilado das forças e relações implicadas no território-corpo-vida/luta que elas vivenciam, expressam e evocam em suas memórias e narrativas de história de vida.

Nessa perspectiva, observando a epistemologia que converge para a compreensão do território como lugar de pertencimento étnico, cultura, formas de vida, pensamentos, ações, presentes nos territórios pesqueiros do sul da Bahia, bem como a imbricação com a poética em psicologia social que discerni sobre o método de história de vida a partir do poema metáfora de João Cabral de Melo Neto para desvendar a desigualdade histórica e social, conquistamos uma possibilidade nova em pesquisa sobre relações étnicas: teórico-metodológico não está dado, não é a priori, de modo que não é sobre encaixar sujeitos e realidades em teorias, mas, a partir dos sujeitos e das realidades por eles enunciadas pensar construtos teórico-metodológicos que lhes assegurem também o papel de produtores da pesquisa, de produtores do conhecimento que vai se organizando e se formando mediante o compasso das estratégias e recursos utilizados pelos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa.

No caso da pesquisa em relações étnicas e contemporaneidade referida acerca das relações e da produção de identidades entre nativos e migrantes no território da Vila de Serra Grande, bem como de como se dá a produção desse território nesse contexto. É a partir da escuta das narrativas de histórias de

vidas de moradoras nativas do território Sul da Bahia, que a pesquisa se apresenta em suas linhas de frente e por menores. Ou seja, a concepção do *território-corpo-vida/luta* orientou o fazer da pesquisa e, o que é mais relevante, ela foi/é orientada pelas experiências, vivências, impressões, memórias e sentimentos narrados por Jaci e Dandara — simbolicamente assim nomeadas na análise da pesquisa — nas narrativas de *suas* histórias de vida (JESUS, 2021).

Essas duas mulheres nativas do território de Serra Grande, localizado no município de Uruçuca, entre os municípios de Ilhéus e Itacaré, são as responsáveis, as produtoras de uma concepção de território, de corpo, de vida e de luta que se entrecruzam, se atravessam, se entrelaçam, se direcionam e se encontram na experiência de ser mulher negra e indígena, moradora nativa de um território litorâneo da costa sul da Bahia; um território histórico de identidade negro-indígena. Nos constructos da pesquisa, elas falam sobre si e sobre a concepção dialética que concebem não apenas nas epistemes que constroem sobre a vida. Mas na vivência — *escrevivências* como nos ensina Evaristo (2012) — de seus corpos assentados em um território de pertencimento étnico e afetivo. Elas estão referendadas por sua existência no território, pela noção da vida em integração sustentada pela natureza. A natureza, o mar, o litoral e as atividades de trabalho que as circunscrevem preconizam o desenvolvimento, o cuidado com a natureza e ao mesmo tempo o respeito a essa mesma natureza que é a extensão de seu corpo-território.

O corpo aponta o tempo todo para o território que é emblemático nas exigências da vida em condições de cidadania, acesso a água potável, luz elétrica, escola, saúde, renda, trabalho. O território é o pertencimento ao lugar, que é constitutivo de etnicidade, de fazeres que edificam o próprio território ao mesmo tempo que imprime a identidade e as condições subjetivas emocionais dos modos de ser e sentir dos sujeitos. Em Serra Grande as mulheres negras e indígenas referem que o tempo é outro. Não há mais o trabalho na roça, a lida com a terra, a agricultura de subsistência e as trocas entre os vizinhos das fazendas e sítios onde habitam:

[...] nós plantávamos para comer. Tinha inhame, batata doce, aipim. Também feijão, laranja, amendoim. Alguns plantavam cacau. Verduras. Mas agora, não podemos mais. O parque proibiu. Muitos foram embora para cidade, não tem trabalho. Nosso trabalho é esse. Pescar, plantar. Mas agora...nem te falo o que aconteceu...deixa pra lá...Mas eu não saio daqui. Fico. Não vou deixar o meu lugar... (Dona Jaci, 70 anos).

Nas dinâmicas da vida, a desigualdade, a apropriação do território por grandes empresários estrangeiros, impediu por legislação que os moradores do território Sul da Bahia em Serra Grande possam exercer suas atividades tradicionais. As políticas criadas na região de Ilhéus, Uruçuca e Itacaré, para a instalação do Parque Estadual da Serra do Conduru (Pesc), impediram a população de Serra Grande de viver do manejo que tradicionalmente desenvolviam. A preservação exclusiva da floresta para fins de admiração das belezas naturais não se coaduna com a historicidade e modos de vida da população nativa que tradicionalmente vivia da floresta e da agricultura familiar e da pesca (JESUS, 2019).

O Parque tornou-se atividade lucrativa para grandes grupos empresariais estrangeiros que abrem resorts, contratam a população nativa para trabalhar em seus empreendimentos a custo baixíssimo; limitando o uso do território pesqueiro, fechando — literalmente — o litoral sul da Bahia para uso, expropriação das terras dos nativos e deleite de elites brancas estrangeiras e nacionais altamente capitalizadas. Alguns habitantes de Uruçuca e Serra Grande conseguem emprego nos resorts, porém não é um tipo de atividade que garanta o sustento digno da família. É algo insuficiente para a maioria da população que, impedida de praticar agricultura e pesca por conta da legislação que proibiu o desenvolvimento de suas atividades tradicionais, optam por abandonar seus territórios, favorecendo a expansão de um território sem cidadania, cidade para estrangeiros — brancos privilegiados vindos da Europa e Estados Unidos — que habitam a cidade em tempos sazonais para diversão e lazer nos resorts cuja diária girava em torno de 2 mil reais no período empreendido da pesquisa (2017/2019). Também existem estrangeiros europeus e estadunidenses que procuram habitar a cidade — Vila de Serra Grande. Utilizam rotas abertas com seus tratores particulares para adentrar a mata “preservada” pelo Pesc e constroem suas casas de vidro no centro das florestas onde o acesso é difícil e a população foi expulsa como meio de legitimar as necessidades de impedir a “degradação” da floresta. A população nativa, é tratada pelo poder público como pessoas que destroem a floresta sem capacidade para exercer o manejo agrícola conforme as recomendações da legislação vigente do Pesc. Apesar de muitos irem embora, outros permanecem. Os velhos e as mulheres ficam. Resistindo a existência na floresta.

A vida é cheia de mistérios, eu tô com mais de setenta e nunca saí daqui, sabe? Pra morar longe e nem tenho vontade, tenho uma irmã em São Paulo, tenho outra em Salvador, eu vou

assim pra passar uma semana, mas pra ficar lá não me chame não que eu não vou... (Jaci, 77 anos, mulher negra-indígena).

O estudo supracitado representa de modo mais próximo os demais estudos mencionados neste escrito. Para as culturas e populações indígenas e negras o território, constitui-se como extensão do próprio corpo, do corpo coletivo, um território-corpo vivo e sempre pulsante e, portanto, subjetivo, histórico, memória emocional e afetiva, psicossocial. Assim sendo, diante de tamanhas atrocidades, quais os enredos possíveis para pensar a estrutura racializada no contexto brasileiro? As tendências de pesquisa em relações étnicas também necessitam abranger o campo jurídico. Pois esbarram em direitos, modos como a contemporaneidade emblematiza esse período e que é marcado por lutas, tensões e conflitos para acesso a igualdade e cidadania

9.2 Relações étnicas: igualdade de direitos e equidade nas sociedades contemporâneas

Para nos abirmos para uma visão macro abrangente de nossa sociedade, vamos fazer um giro e nos descolar sem nos afastarmos totalmente dos contextos de pesquisas que apresentamos.

Se olharmos a nossa sociedade atual, podemos perceber que não ocorreu uma transformação da sociedade escravocrata, o que ocorreu foi uma reconfiguração social e uma reformulação dessas pessoas para que, nesse no contexto de “liberdade”, a casa grande passe a ser o centro hegemônico do poder e mantenha sua superioridade da base social estratificada e para que a senzala continue no mesmo local de subalternidade (OLIVEIRA, 2016).

Quando vemos dados de feminicídio, desemprego, prisões, dificuldades no acesso a cursos de pós-graduação e acessão social, empreendedorismo de necessidade e subempregos, vamos encontrar pessoas negras e sobretudo mulheres negras engrossando a fileira desses dados. Uma sociedade que não se altera em sua base e alicerce.

As políticas de ação afirmativas no Brasil se assemelham às políticas para *inglês ver* na época da escravização, e tudo que encontramos é o mesmo de sempre com novas roupagens sob nova direção. Mulheres negras configuram-se além dos anos em atividades subalternas, não por opção, mas sim por omissão de um estado que não tutela as suas minorias e não tem o interesse na promoção da igualdade. Muitas são as discussões e rodas de conversas, mas

quais são as ações e promoções concretas no intuito de gerar a mudança social a médio e longo prazo? (MUNANGA, 2004).

Pessoas negras são pessoas como disse Frantz Fanon. Nossa humanidade enquanto pessoas negras, apesar de toda a diversidade, é o que nos torna especiais e inventivos, uma vez que não paramos, não desistimos e sim resistimos, aprendemos a sobreviver e nos manter de pé na esperança de dias melhores (FANON, 2020). Nesse aspecto, identificamo-nos com os protagonistas trazidos nas pesquisas que explanamos.

A questão do ser humano é imprescindível para discutirmos as relações raciais, e por isso estamos aqui discutindo conceitos importantes para repensarmos ideias do passado que ainda são tão atuais e merecem a nossa atenção. De acordo com as sobreposições das “elites”, um país desenvolvido não poderia ser marcado por uma população negra e mestiça, ou com conflitos raciais. O que garantiu um campo fértil para as possíveis soluções para o problema em questão. Sendo assim a tentativa organizada pelo estado de branqueamento e o mito da democracia racial, que nasceu como uma explicação da identidade nacional e afastamento do racismo (ORTIZ, 1994).

Quando pensamos em relações raciais e o uso dessas relações para a criação da identidade, é fundamental compreendermos o espaço da escola pública como uma instituição essencial e responsável pela sociabilidade para além de contextos raciais. É na escola que há a possibilidade da formação de valores éticos e morais. E, como observamos nas pesquisas desenvolvidas no PPGREC, ainda são muitas as lacunas a serem vencidas no contexto das relações étnicas igualitárias no contexto da escola. Observamos que é nessa escola que o apagamento se instaura e prevalece, a estrutura de ensino público brasileiro é o maior incentivador do apagamento histórico e da não percepção do sujeito negro agregador, aquele que se percebe em sociedade, que percebe o diferente, que por meio do seu desenvolvimento cultural e histórico consegue compreender e até mesmo absorver conceitos produtivos de diferentes culturas, mas que é conhecedor do valor da sua própria história e raízes. Esse é o sujeito que consegue, a partir da análise de onde veio e dos contextos em que está inserido, saber com plenitude para onde vai e quais os seus objetivos de forma concisa. É o que chamamos de sujeito emblemático em psicologia social materialista histórica a partir do conceito de identidade. Esse sujeito é como a Dona Jaci, que fala de si em seu corpo território vida, que “*não sai de lá não...*”

mesmo com mais de 70 anos... Dona Jaci é representação emblemática da resistência a hegemonia do racismo e do eurocentrismo escravista colonialista euro-estadunidense presente na contemporaneidade dos territórios brasileiro nas relações étnicas.

No mesmo sentido, a escola na sociedade capitalista assume um caráter superficial e indiferente a outras culturas e valores, prevalecendo uma estética e um histórico vinculado ao padrão ideal europeu e excluindo, por exemplo, tudo o que seja excedente ao padrão unificado. Seja a cultura asiática, árabe ou mesmo ancestral africana a qual contribui em sua totalidade para a formação da sociedade brasileira. Pensar na garantia do espaço escolar para todos, com acesso gratuito, não desfaz a necessidade da escola como um espaço de fomento contributivo e agregador, que possibilite uma real representatividade e percepção de todos os seus integrantes e não tão somente a possibilidade de se ver naquele lugar os que fazem parte ou coadunam com a reprodução das ideias e valores da classe dominante (CARMO, 2022).

9.3 Retomando conceitos e contemporâneas imbricações interseccionais

Pensar o conceito de etnicidade é algo bastante complexo e subjetivo. Recentemente com o avanço das mídias sociais e a ampliação da globalização, podemos ter um maior contato com diferentes pessoas, de diferentes países, cores, religiões etc. (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011)

Nesse contexto digital e a possibilidade que esse contato nos permite, podemos conhecer e até mesmo nos identificar ou adquirir novos hábitos, estilo de vida, hobbies, manias e religiões. Como exemplo de relações étnicas, podemos pensar a novela *O Clone*, do ano 2000, que foi um grande fenômeno no Brasil. Enquanto os jornais abordavam ao longo do dia o ataque às torres gêmeas do World Trade center nos Estados Unidos e muçulmanos eram retaliados indiscriminadamente em diversos países da Europa e nos Estados Unidos, com uma crescente da intolerância religiosa e Islamofobia, brasileiros se encantavam com a novela romântica dos pares Jade e Lucas no folhetim das nove.

Observamos a representação e especulação étnica sobre o Islam; que embora fosse dicotômica da realidade do islamismo possibilitou a curiosidade de diversas pessoas a procurarem as mesquitas muçulmanas no Brasil, o que representou uma crescente no número de brasileiros convertidos ao Islam

(CASTRO, 2014). Nos dias atuais, temos o caso do influencer britânico Oli London, que se identifica como *transracial* por se perceber coreano após 18 cirurgias plásticas. O que nos inquieta ao questionarmos sobre a elasticidade do conceito de etnicidade e o sentimento de pertença.

Se o sentimento faz parte da nossa subjetividade enquanto indivíduos e se distancia de características fenotípicas, a simples percepção de me sentir parte e a aceitação da comunidade que também me percebe como parte integrante são o suficiente para que eu seja partícipe de uma etnia? Seria então necessário a consideração do sentimento coletivo em relação ao meu sentimento pessoal? E dentre esses qual o mais relevante?

Para Barth o indivíduo possui diversas identidades que são negociadas de acordo com os contextos das transações. Existe então arbitrariedade na seleção das fronteiras do conjunto étnico. Por exemplo, cor da pele e hipodermis os quais formulam critérios de etnicidade das pessoas afro-americanas, já que para as nativo-americanas o que importa é o quantum de sangue (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011). Logo, as identidades não são definidas por critérios intrínsecos ou objetivos, contudo são resultado das negociações as quais criam fronteiras que diferenciam as pessoas. Seria, portanto, o conjunto social um agregado de ações, como em redes ativas. A estabilidade social é possível uma vez que cada grupo humano ocupa diferentes nichos políticos e econômicos.

Vemos que o debate em relações étnicas, abrangente, desafiador, convoca-nos a pensar em territórios, identidades, elementos subjetivos, psicossociais, históricos e culturais. E nesse enredo o papel e protagonismo de mulheres, jovens e crianças têm sido preponderante na tomada de consciência e lutas por processos decisórios marcando posições de mudanças e transformações nesses tempos. O ativismo religioso negro, islâmico, neopentecostal também se apresentam como linguagens que adentram o debate em relações étnicas, provocando conceitos de igualdade e diferenças, representações identitárias de subalternidade e lutas de resistências histórico-políticas como no caso dos povos de terreiros e proximidades históricas com o islamismo no Brasil.

Nesse aspecto, importante frisar que a Revolta dos Malês na Bahia configurou-se como a maior rebelião de escravizados do Brasil, e o objetivo era promover a igualdade de acesso a direitos das pessoas negras às pessoas brancas. Fundamental saber que malês significa islâmico. E assim as lutas

políticas se fazem pela identidade étnica e religiosa de povos que são constitutivos da não brasileira (REIS; GOMES, 2021). A Revolta Islâmica na Bahia é a representação histórica das lutas de mulheres, crianças, jovens negros e populações indígenas (não brancas), que na contemporaneidade resistem e ecoam suas vozes de contestação ao hegemonismo euro-estadunidense, conforme apresentamos nas pesquisas por nós brevemente esboçadas de forma genérica. Quando pensamos em representatividade, a primeira ideia que surge é sobre alguém com características, físicas, históricas, culturais ou alguma subjetividade semelhante. Aspectos da territorialidade e também aspectos psicossociais.

Nessa perspectiva em termos de relações étnicas na contemporaneidade, conforme Guimarães (1996) precisamos mais do que representatividade aparente, naquilo que é visto por todos. A representatividade precisa estar presente em todo o processo de construção da identidade dos sujeitos. Identidade enquanto processo histórico e social e interpretação do contexto. Nesse caráter, pensar relações étnicas e pesquisas em identidades a partir da perspectiva da análise do território e aspectos psicossociais da vida individual e coletiva dos sujeitos sociais é observar como os sujeitos organizam o acesso de si mesmos e de seus semelhantes nas sociedades hegemônicas. Como esses sujeitos de resistências criam portas de entrada para amalgamar a sociedade de forma diversa ou ao menos com a garantia de um ambiente mais equânime. Portanto, parece-nos que as pesquisas em relações étnicas aqui relatadas anunciam modos de representações sociais, representatividades histórico-políticas, religiosas e culturais que rompem com a hegemonia colonialista escravista da estrutura opressora e violenta que ainda alicerçam as bases constitutivas da nação Brasil.

O esboço das tendências em pesquisa em relações étnicas mediadas pela noção de territorialidade e aspectos psicossociais do racismo são relevantes para observar que as pessoas estão em marcha, constante, para eclodir ecos de uma nova ordem social comunitária contra-hegemônica. Apesar de muita luta e sofrimentos, existe muita esperança.

Conclusão

Demonstramos nos breves comentários de pesquisas e uma imersão mais aprofundada no estudo “Relações étnicas, migrações e eugenia: identidade e

território em Serra Grande/BA” (JESUS, 2022), em relações étnicas e contemporaneidade, que as populações étnicas e as relações que se estabelecem no contexto da contemporaneidade entre crianças negras, jovens negros, povos de terreiros, quilombolas, ribeirinhos, povos da floresta estão intimamente ligadas ao conceito de territorialidade. Nesse sentido, buscamos demonstrar de modo mais explícito, a partir do aprofundamento dos estudos, o quanto o conceito de território e aspectos psicossociais do racismo são uma tendência importante e interseccional para as pesquisas em relações étnicas e estudos sobre gênero, identidade negra, populações negras e indígenas, bem como pessoas em condições especiais de desenvolvimento como é o caso de crianças, adolescentes e jovens negras/os.

De fato, as tendências dos estudos aqui brevemente considerados, revelam que o conceito de territorialidade, perpassado por metodologias e epistemes de caráter psicossocial, como anteriormente afirmamos, devem merecer um melhor aprofundamento do campo investigativo em relações étnicas no período em que estamos circunscritos. Obviamente, sabemos que há limites nas pesquisas apresentadas aqui. Esses limites precisam ser ultrapassados a fim de possibilitar um campo consolidado na pesquisa interdisciplinar em relações étnicas comprometida com a transformação da realidade sofrida das populações negras, indígenas e quilombolas nos confins do território físico e psíquico (psicossocial) do Brasil.

Em nossas experiências teóricas e metodológicas, temos observado que a questão do território é um processo ininterrupto da luta em torno da construção da cidadania, é o que temos constatado nos trabalhos desenvolvidos sobre identidade, etnicidade e territórios em intersecção às questões de classe social, gênero, raça, urbano e rural, populações tradicionais como os grupos LGBTQ+, quilombolas, mulheres, crianças, jovens e adolescentes negros e indígenas.

Referências

BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CARMO, Isadora Santos do. **Crianças negras na escola e saúde mental**. 2022. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2022.

CASTRO, Cristina Maria de. A Construção de Identidades Muçulmanas: um Enfoque Comparativo entre Duas Comunidades Paulistas. **Dados**, [S.l.], v. 57, n. 4, p. 1043–1076, 2014.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina** – um ensaio de psicologia social. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

CUNHA, Luane Seixas Pereira. **Jovens negros camponeses na cidade: relações étnicas e branquitude**. Relatório de Exame de Qualificação de Mestrado do PPGREC/UESB, 2022.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Editora Malé, 2012.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. As elites de cor e os estudos de relações raciais. **Tempo Social**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 67-82, 1996.

JESUS, Jaqueline Souza de; OLIVEIRA, Regina Marques de Souza. Resistência feminina negra indígena e política ambiental no Estado da Bahia: colonialismos contemporâneos. **ODEERE**, v. 6, n. 1, p. 342-369, jan./jun., 2021.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004.

OLIVEIRA, Reinaldo José de (org.). **A cidade e o negro no Brasil: cidadania e território**. São Paulo: Alameda, 2013.

OLIVEIRA, Reinaldo José de. **Territorialidade Negra e Segregação Racial na cidade de São Paulo: a luta por cidadania no século XX**. São Paulo, Editora Alameda, 2016.

OLIVEIRA, Regina Marques de Souza; SOUZA, Lucia Ferraz Vargas de; ALGARRA, Julia Borba Caetité; JESUS, Jaqueline Souza de; SANTOS, Katiane Castro dos; CARMO, Isadora Santos do; CUNHA, Luane Seixas Pereira. Relações étnicas, psicologia e saúde mental: a construção de um campo de pesquisa no PPGREC/UESB. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO DA PERTENÇA AFRO-BRASILEIRA, 16., 2020, Jequié. **Anais [...]**. Jequié: Uesb, 2020.

OLIVEIRA, Regina Marques de Souza. Quilombos, racismo ambiental e formação em saúde e saúde mental: diálogos emergentes. **Odeere**, [S.l.], v. 5, n. 10, p. 129-156, 2020.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1994.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Revoltas escravas no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SANTOS, Katiane Castro dos. **Seu Zumbi é santo sim que eu sei: Relações étnicas e identidade étnica no município de Jaguaquara/BA e o centro umbanda Estrela da Guia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2021.

SOUZA, Lúcia Ferraz Vargas de. **Identidade negra e processos subjetivos na infância: formas de enfrentamento do racismo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2016.

SOUZA, Max Augusto Alves de. **Cibercultura e história: propagando a experiência atlântica e cultura afro-brasileira através da Web 2.0 no ambiente escolar na perspectiva identitária e etnográfica**. Texto de Qualificação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2022 (no prelo).

⁶² Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da UESB, com enfoque nas relações entre população nativa e migrantes no território de Serra Grande, localizado no Litoral Sul da Bahia.

RELAÇÕES INTERÉTNICAS: MESTIÇAGEM E BRANQUEAMENTO NO BRASIL – QUAIS LIÇÕES PODEMOS APRENDER COM A (CONTRA)MESTIÇAGEM?

*Maria de Fátima de Andrade Ferreira
Cláudia Vieira Silva Santos*

10.1 Uma introdução

A formação da sociedade brasileira vem sendo marcada pelo fenômeno da mistura entre grupos étnicos, desde as suas origens com a chegada dos portugueses e, posteriormente, os negros africanos, aqui escravizados, aprisionados sob o poder de dominação-exploração colonial capitalista, e, logo depois, os italianos, chineses, japoneses, franceses, alemães. Foi assim... o início do povoamento, a finais de Quinhentos, contou com a participação dos ameríndios, portugueses e, logo em seguida, os negros africanos. Esses últimos foram capturados na África e passaram por muitos sofrimentos nos tumbeiros⁶³ até chegar no Brasil.

As relações interétnicas à época do contato foram amistosas e de resistência, e, assim, as populações indígenas e africana sofreram com as mazelas e perversidades da colonização europeia, por meio de um processo de construção empreendido ora por colaboração, ora por intensos conflitos com outros grupos étnicos. Logo, para justificar política e moralmente, a escravidão criou a ideologia baseada na redução do negro à condição de inferioridade em relação à superioridade do branco europeu, cristão. Esses grupos foram pensados sob a perspectiva da mestiçagem entre raças, fundamentada na construção ideológica da degeneração genética⁶⁴, do mito da democracia racial e ideologia do branqueamento (BENTO, 2014a, 2014b; DÁVILA, 2006; FERNANDES, 2007; NOGUEIRA, 1985; SCHWARCZ, 1993, 2012, 2020; SKIDMORE, 1989), e, assim, tudo foi acontecendo por meio de encontros, trocas de saberes, conflitos, desavenças, resistências entre eles, nas “zonas de contato”. Estigmas, (pre)conceitos e discriminação criados permanecem até hoje.

As “zonas de contato” são definidas por Pratt (1999a) como espaços, nos quais, a invisibilidade dos grupos marginalizados transforma-se em copresença social e histórica, um espaço simbólico de trocas, encontros, conflitos, de relação de poder-dominância, bem como de permanente interação crítica e inventiva com a cultura dominante, um espaço de encontros entre indígenas, brancos europeus, negros africanos e seus descendentes brasileiros, asiáticos. Enfim, de coletivos, de devir, “devir-nativo”, da “constância da diferenciação” (GOLDMAN, 2021). Desse modo, o Brasil tornou-se, por um lado, um espaço multirracial, multiétnico, plural, diverso, intercultural, multicultural e, por outro, uma sociedade conservadora, autoritária, racista, na qual, “o espetáculo das raças” (SCHWARCZ, 1993), o “racismo cordial” (TURRA; VENTURI, 1998), o “racismo à brasileira” (SILVA, 1995), “a cor do medo, homicídios, estigmas, preconceitos e a discriminação contra negros, tornaram-se elementos presentes para caracterizar as relações raciais no Brasil” (OLIVEIRA *et al.*, 1998).

Além desses temas recorrentes na discussão sobre racismo e relações interétnicas, raciais, outros são abordados por pesquisadores que estudam o tema, a exemplo de *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: a cor e a raça na sociabilidade brasileira* e *Sobre o autoritarismo brasileiro* (SCHWARCZ, 2012, 2020), *Raça como retórica: a construção da diferença* (MAGGIE; REZENDE, 2002), “O mito da não violência” (CHAUI, 2019), “o homem cordial” e “o mito fundador” (CHAUI, 2014) e que nos permitem tomar consciência das contradições, mitos, ideologias, conflitos, que permanecem até os dias atuais na nossa sociedade. É essa visão que orienta este texto, e, nesse sentido, observamos que a (contra)mestiçagem (GOLDMAN, 2015), um processo que tenta se livrar do mito das três raças (branco, índio e negro), analisa o colonialismo, imperialismo e racismo como forma de reação. Nessa perspectiva, a identidade é sempre um fenômeno relacional, e a etnicidade é uma ideologia, no sentido lato de fazer passar o outro pelo mesmo e pode ser mais bem entendida se vista em situação, como uma forma de organização política (CUNHA, 2017). Portanto, podemos dizer que esse é um elemento de configurações das ações humanas nos espaços de convivências sociais, refere-se aos aspectos das relações entre grupos sociais que se reconhecem a si próprios como diferentes e possui caráter subjetivo de construção de nossas identidades sociais e hierarquias.

Sobre essa questão, Goldman (2015), em sua conferência intitulada “Quinhentos anos de contato’: por uma teoria etnográfica da (Contra)mestiçagem”, opta por explorar o que define provisoriamente de “relação afroindígena”, termo usado para designar os agenciamentos entre afrodescendentes e indígenas no continente americano, encontros que se definem como colocando em pauta e sob desconfiança as sínteses e as reduções. Nas palavras do autor, pensar sobre a relação afroindígena é pensar em uma relação “de caráter aberto e incerto”, mas que possui:

[...] um alto potencial de desestabilização do nosso pensamento e que, por isso mesmo, deve estar no coração de uma antropologia que encara as diferenças, que leva a sério o que as pessoas pensam, que é capaz de se manter afastada dos clichês que nos assolam e, assim, pensar diferente. (GOLDMAN, 2015, p. 657-658).

Essas reflexões de Goldman (2015) definem-se como um esforço teórico que se integra a um projeto de pesquisa coletivo mais amplo, coordenado pelo professor e pesquisador do Museu Nacional, que ele desenvolve com seus alunos, orientandos, colegas de profissão no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/MN/UFRJ), intitulado “Relações Afroindígenas: Teorias Etnográficas da Mistura, do Sincretismo e da Mestiçagem”. Esse projeto tem como objetivo tratar de interlocuções sobre contextos etnográficos diversos, nos quais a questão da mistura é investigada.

A partir desse entendimento, o presente texto trata das relações interétnicas e mestiçagem, com apoio de teóricos do branqueamento e idealizadores da democracia racial, até os dias atuais, recorrendo à atualização recente sobre essas relações no Brasil. Nesse sentido, trata das contribuições da “teoria etnográfica da (Contra)mestiçagem” (GOLDMAN, 2015) e do processo étnico-racial que marcou o encontro entre indígenas brasileiros, europeus, asiáticos e negros africanos escravizados no Brasil, nas “zonas de contato” (PRATT, 1999a).

Contudo, o objetivo deste estudo certamente não exige uma resposta conclusiva a essa questão, mas propor inquietações, provocações e questionamentos. Além disso, não se trata evidentemente de buscar propor uma nova concepção, mas analisar o contexto das relações interétnicas e raciais da sociedade brasileira para entender o processo de racialização e mestiçagem nesse contexto social. Para tanto, observamos a importância de apresentar algumas considerações e reflexões sobre o sistema escravocrata, falando brevemente das bases do racismo brasileiro no decorrer dos períodos colonial e imperial e de que modo a escravidão se encarregou de demarcar o lugar e

posicionar os homens negros/mulheres negras e os homens brancos/mulheres brancas em mundos diferentes (FANON, 2020; FERNANDES, 2007). Não são poucos os exemplos de pesquisadores e autores que se debruçaram sobre a temática relações raciais no Brasil. Enfim, tecemos algumas reflexões sobre zonas de contato como espaços de encontros e trocas de saberes, mas também, de conflitos que ocorreram durante o expansionismo capitalista e conquista do território colonial, que criou o mito democracia racial, a ideologia do branqueamento, demarcando o lugar do branco e do “outro”, o não europeu, nas relações raciais. Além de tecer considerações críticas sobre branquitude, brancura, colocando as categorias raça, racismo, preconceitos, discriminação racial, desigualdades, mestiçagem, miscigenação, dentre outras, em questão.

10.2 Um “jogo perverso” do expansionismo capitalista e conquista do território colonial: mito da democracia racial e ideologia do branqueamento nas zonas de contato

No Brasil, o sistema escravocrata colonial e imperial transformaram-se num modelo perverso, escandaloso para alcançar seus objetivos de expansionismo capitalista e conquista do território colonial, e permitiram todo tipo de maldades, arbitrariedades, desumanidades, contra indígenas e africanos, negros e seus descendentes, aqui, escravizados.

Foi assim... desde o primeiro momento da chegada dos portugueses no Brasil, no século XV. O encontro e o contato do homem branco europeu com indígenas brasileiros foram perversos, violentos, ocorreram muitas atrocidades contra essa população, que resultou na dizimação de milhares de indígenas, etnias. Logo, em seguida, ocorreu a dominação, o tráfico e a escravidão de africanos, sobre os quais recaíram diversas visões, classificações do mundo, mitos, ideologias, crenças, inclusive sob o método de oposições binárias⁶⁵. Esse foi um dos pilares da tradição intelectual ocidental introduzido pelos gregos no século V a.C., que se encarregou de reduzir toda a complexidade e pluralidade humanas a pares opostos, a exemplo de negro e branco, eu e o “outro”, civilizado e bárbaro/selvagem, Oriente e Ocidente, crente e ateu, “nós”, os ocidentais, brancos, europeus, católicos, protestantes etc.; e, do outro lado, estão “eles”, os outros, orientais, os asiáticos, africanos, latino-americanos, índios, islâmicos, budistas, tradição e modernidade, entre outros (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2002).

Não podemos deixar de destacar que o racismo legitimou a escravidão com suas ideias irracionais, implementando a hierarquia das raças, na qual determinado grupo humano, utilizando-se do conceito de raça, inferioriza outro grupo em função de diferenças físicas ou biológicas. A desigualdade entre brancos e negros atravessa os tempos históricos e as sociedades, sendo que não é apenas a questão de diferenças de classe o motor de preconceitos e discriminação, a raça e a cor determinam de forma muito evidente a posição social de indivíduos na sociedade brasileira (HASENBALG, 1979; SILVA; HASENBALG, 1992).

A Lei Áurea libertou as negras e os negros escravizados das senzalas e dos perversos castigos físicos, em 13 de maio de 1888, mas não se preocupou com a trajetória dessa população a partir daí. Assim, permitindo que os brancos criassem estratégias e mecanismos para dar continuidades ao espaço das senzalas e instrumentos necessários para a manutenção dos negros no lugar de dominação-subordinação, nos espaços das cozinhas, na lavagem e para passar e engomar roupas dos senhores. Sendo que todos os males e desigualdades da colônia são sustentados como resultados da inferioridade do colonizado, o negro, o indígena, a mulher, e os privilégios são destinados aos colonizadores, o homem europeu, branco, cristão, heterossexual, que se caracteriza pela superioridade, machismo, autoritarismo e práticas patriarcais.

Schwarcz (2020, p. 27) lembra que o modelo de sistema escravocrata ficou “tão enraizado que acabou se convertendo numa linguagem, com graves consequências. Grassou por aqui, do século XVI ao XIX, uma escandalosa injustiça amparada pela artimanha da legalidade”. Mas as injustiças não ocorrem apenas no Brasil, e sim nas Américas de modo geral. Louise Mary Pratt (1999b), por exemplo, percebe nos conflitos entre raça, relações raciais e movimentos abolicionistas, que ocorreram entre os séculos XVIII e inícios do XIX nas Américas, os motivos de uma literatura de viagem que tratam das relações sentimentais, estabelecidas entre homens brancos e mulheres nativas com, certamente, a óbvia submissão das mulheres, acreditando ser essa uma solução racial. Tecer considerações sobre relatos de viagens entre os séculos XVIII e XIX de Pratt (1999b), dos conceitos apresentados pela autora para a análise das categorias transculturação e zona de contato de colonização é importante para conhecer os espaços e territórios marcados pela “presença espacial e temporal conjunta de sujeitos anteriormente separados por

descontinuidades históricas e geográficas cujas trajetórias agora se cruzam” (PRATT, 1999b, p. 7). Esses relatos são tomados como gênero importante para tratar do imaginário europeu sobre “eu e os outros”, relações raciais, narrações sobre as viagens e “o sendo de alteridade”.

Enquanto base de um gênero literário a literatura de viagem serviu para suprir as necessidades de cultura, educação e lazer das nascentes classes médias europeias e norte-americanas, construindo, entre outras coisas, um repertório comum a respeito dos povos selvagens e um consenso sobre a necessidade da intervenção do homem branco no mundo pós-colonial que então se esboçava. (MACHADO, 2000, p. 12).

Isto porque narrativas, discursos, comentários, literatura, relatos, são materiais valiosos para compreender esse processo e provocam reflexões sobre o cenário, representações e formas discursivas relacionadas ao poder colonial, imperial. Além de desvelar mecanismos ideológicos e semânticos, por meio dos quais viajantes europeus, a partir do século XVIII, se apropriaram. O reconhecimento da existência de mitos, ideologias, possibilita entender a questão da diferença, o modelo colonial e escravista adotado pelos europeus e, também, permite um novo campo discursivo para engendrar uma consciência a respeito da diferença – o “outro colonial” (FANON, 2020) e suas culturas em todo o mundo. A luta do mundo colonial é complexa. O termo *transculturização*⁶⁶ é utilizado por Pratt (1999b) para desconstruir o sentido e significado imperial, tomando-o como “um fenômeno da zona de contato e que se refere às apropriações dos materiais nativos pelos europeus e a maneira pela qual”, os coloniais se apropriam dos estilos imperiais, construindo, eles próprios, modos de representação que, absorvidos pelo olhar imperial, constituem um universo cognitivo que passa a ser considerado como originariamente europeu.

Ainda sobre o termo transculturização, Lourdes Martínez-Echazábal (1999), em seu ensaio “O hibridismo no Atlântico Negro do Sul: o exemplo de Chombo”, traz uma crítica sobre o termo, bem como questiona de que modo a redefinição afrocêntrica das literaturas afro-latino-americanas “tem gerado análises críticas e debates teóricos muito produtivos sobre a questão da ‘autenticidade’” (MARTÍNEZ-ECHAZÁBAL, 1999, p. 125). E o hibridismo não é apenas um fenômeno sexual, social e cultural ou um modelo conjectural para se pensar a produção escrita e dinâmica social da América Latina, mas um termo polissêmico, ideológico da identidade cultural e racial no espaço latino e caribenho. Desde o final do século XIX, esse termo permanece como figura central da maior parte das utopias bio-culturalistas na América Latina, a

exemplo da “nossa América mestiça de José Martí, a raça cósmica de José Vasconcelos, a cor cubana de Nicolas Guillen, a democracia racial de Gilberto Freyre, a ‘transculturação’ de Fernando Ortiz, o café com leite do Partido Acción Democrática Venezuelana e o real maravilhoso de Alejo Carpentier” (MARTÍNEZ-ECHAZÁBAL, 1999, p. 126-127). Na opinião da autora, esses paradigmas contemporâneos devem ser lidos, e a sua sugestão é que “sejam lidos, em parte, como *leitmotif* das teorias latino-americanas mais antigas, ou seja, como novos desdobramentos do hibridismo no final do século 20, já que está claro que o conceito de hibridismo ‘muda ao se repetir, mas também se repete ao mudar’” (MARTÍNEZ-ECHAZÁBAL, 1999, p. 127).

Retomando as discussões de Pratt (1999a) sobre relatos de viagem, zonas de contato e o respeito do outro colonial e suas culturas, ocorridos durante diferentes fases do expansionismo colonialista e suas conquistas dos territórios coloniais, é possível entender que, por mais que se pretenda a segregação dos espaços e a maneira como as interações civilizatórias foram sendo construídas, é impossível evitar que pessoas e grupos tecam suas teias culturais. Os movimentos espaciais são plurais, contínuos, diversos, multiétnicos, multirraciais. Por isso,

Tal perspectiva do contato assumiria a heterogeneidade de um grupo social e poria em primeiro plano a relacionalidade do sentido. Sob uma perspectiva do contato, um fenômeno como segregação por exemplo, consistiria não simplesmente na separação ou isolamento mútua, como vem sendo definido pela própria segregação, mas como uma forma de ajuntamento que assume a copresença social e historicamente estruturada de grupos dentro de um espaço – uma zona de contato. (PRATT, 1999a, p. 12).

No Brasil, durante a colonização e império, narrativas, relatos de viajantes e pesquisas sobre a presença dos africanos, negros escravizados, durante um longo período da formação da sociedade brasileira, sempre tiveram como base a lógica da ideia das três raças que se misturaram e deram origem a outras sub-raças humanas, denominadas de mestiças. Schuon (2002) quando discute *O sentido das raças*, aborda as características das raças branca, amarela e negra, trazendo uma importante recomendação para quem deseja falar sobre esse tema, os impasses e desafios da sociedade humana. Pois, devido à sua complexidade, é preciso identificar as raízes do problema e, mais ainda, saber qual a melhor estratégia para aplicar contra o “mal” o emprego conceitual. Sabemos que não é novidade nenhuma que o sistema racial brasileiro conta com diversas ambiguidades. Não é fato novo.

Sociedades racistas são também sociedades eivadas de ambiguidades de identidades raciais hetero e auto-atribuídas – e as políticas públicas são discutidas e implementadas no interior desses climas específicos de ambiguidades. Afinal, ambiguidade é uma coisa; paralisia de atuação e conivência com a reprodução de práticas consuetudinárias de racismo é outra bem diferente. (LIMA; JAIME, 2010, p. 221).

É importante destacar que nos primeiros anos de 1950, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) patrocinou um programa de estudos e pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, demonstrando forte impressão da existência de harmonia nas relações entre negros e brancos, tendo como fundamento a comparação das relações raciais entre Brasil e Estados Unidos, e contou com a participação de autores como Thales de Azevedo (1950, 1955, 1966), Charles Wagley (1952), René Ribeiro (1952), Luiz Aguiar Costa Pinto (1953), Roger Bastide e Florestan Fernandes (1959); Oracy Nogueira (1985, 1988, 2006), dentre outros. O racismo está por toda parte, na família, na escola, na universidade, no mercado de trabalho, sem precedentes. Durante a entrevista concedida a Ari Lima e Pedro Jaime (2010), com a colaboração de Munanga, Carvalho, ao ser perguntado sobre sua atuação no Departamento de Antropologia (DAN) da UnB, um espaço fortemente endógeno, em que a etnologia indígena, área de concentração dos fundadores, continua a ter um espaço privilegiado. Assim, Carvalho (LIMA; JAIME, 2010) percebe a situação de especialistas, como ele, que se dedicam ao estudo de relações raciais, temática importante na formação da sociedade brasileira e das ciências sociais no Brasil, e responde que, entre esse bloqueio da diversidade, a questão racial aparece como a mais problemática de todas.

Nesse momento, lembra que Munanga, em 2010, era o único antropólogo negro da USP já há 30 anos, e o Museu Nacional “precisou de quase 40 anos para contratar sua primeira antropóloga negra e o DAN reproduz seu colegiado inteiramente branco há 35 anos” (LIMA; JAIME, 2010, p. 207). Para justificar a questão da identificação de quem é negro e quem é branco, o autor lembra que é preciso se atentar para o problema da exclusão racial no Brasil, que é tão extrema, e, por isso, a classificação não pode ser vista de modo aleatório, por exemplo, para as cotas raciais nas universidades brasileiras. Para ele, esse processo “reflete um desejo de identificação com um padrão branco eurocêntrico de academia, que nem sequer é real mais: há antropólogos não brancos nos países brancos do primeiro mundo do que no Brasil, onde os

negros são 48% da população” (LIMA; JAIME, 2010, p. 210). E, assim, diz Carvalho (LIMA; JAIME, 2010, p. 211):

Quando falo de professores brancos refiro-me, obviamente, ao modo como os docentes se assumem e se colocam na sociedade racista em que vivemos. Existem casos em que pessoas fenotipicamente negras querem distanciar-se desse fato e continuar sendo acadêmicos, antropólogos “universais”, supostamente “sem cor” – isto é, socialmente brancos.

A discriminação contra “o outro” continua viva entre nós, e as desigualdades raciais tornam-se a cada dia mais alarmantes. Arendt (1998), quando trata do totalitarismo diante das atrocidades do nazismo na Europa e a perseguição aos judeus, relata como tudo começou — “anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo”, uma ideologia do terror. Ao relatar a sua compreensão sobre esse fenômeno, coloca em pauta os principais traços dos regimes totalitários e da política racial e afirma que o racismo “não era arma nova e nem secreta, embora nunca antes houvesse sido usada com tanta meticulosa coerência” (ARENDR, 1998, p. 188), (re)viveu todos pensamentos e opiniões racistas, reforçou a ideologia da política imperialista.

A extraordinária força de persuasão decorrente das principais ideologias do nosso tempo não é acidental. A persuasão não é possível sem que o seu apelo corresponda às nossas experiências ou desejos ou, em outras palavras, a necessidades imediatas. Nessas questões, a plausibilidade não advém nem de fatos científicos, como vários cientistas gostariam que acreditássemos, nem de leis históricas, como pretendem os historiadores em seus esforços de descobrir a lei que leva as civilizações ao surgimento e ao declínio. Toda ideologia que se preza é criada, mantida e aperfeiçoada como arma política e não como doutrina teórica. É verdade que, às vezes, como ocorreu com o racismo, uma ideologia muda o seu rumo político inicial, mas não se pode imaginar nenhuma delas sem contato imediato com a vida política. (ARENDR, 1998, p. 189).

Enfim, as zonas de contato são espaços de encontros, portanto, podemos dizer que são espaços de contato estruturado, que formam um ajuntamento de pessoas e grupos humanos e, muitas vezes, por encontros inesperados. Espaços de estratégias de sobrevivências e fronteiriços, possibilitadores de trocas de saberes, de ressignificações identitárias, de composição de mundos. Além de fenômenos do contato e da mistura em geral, denominados mestiçagem e sincretismo, mas também, de construção de sujeitos afroindígenas, afrodescendentes, afroameríndios e de elaboração de contribuições entre coletivos que se juntam em permanente busca por meios para revelar, no sentido fotográfico do termo, mundos e pensamentos que permanecem reprimidos na maior parte das descrições sobre encontros, trocas, que

costumam tomar como quase natural que a mistura leva à integração e que o múltiplo só serve para fazer o “um”. Trata-se de desfazer o privilégio concedido à fusão e à integração como resultado desses contatos, enfatizando, ao contrário, a constância da diferenciação (GOLDMAN, 2021).

Por meio desta breve discussão sobre artimanhas e tramas do jogo perverso do colonialismo, um processo capitalista de dominação-exploração, que se ancorou no sistema patriarcal, autoritarismo, “presunção da superioridade branca, às vezes pelo uso dos eufemismos raças ‘mais adiantadas’ e ‘menos adiantadas’ e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade nata” (SKIDMORE, 1989, p. 81), e por tantas outras justificativas, mitos, ideologias, percebemos que é preciso buscar saídas para traçar estratégias como “potência”. E uma das estratégias plausíveis é uma educação que assuma práticas antirracista na escola, enfim, em todos os espaços sociais, nas zonas de contato.

A (Contra)mestiçagem/antimestiçagem, ao que parece, é uma condição necessária para refletir e tomar consciência sobre os processos de mestiçagem, sincretismo, branqueamento, branquitude, brancura. E, tomando os ensinamentos de Goldman (2015, p. 215), essa é uma possível trajetória de esperança para valorizar o diálogo sobre as relações interétnicas e raciais e trazer “à luz novas conexões — e novas distinções — entre esses campos”.

Enfim, é preciso combater o branqueamento, a estatização das relações interétnicas que marcam o pensamento e produção acadêmica, desestabilizando-os do nosso pensamento e, nesse contexto, combater o fantasma do mito das três raças e outros que atravessam os tempos sociais e históricos das sociedades e humanidade.

10.3 Tornar-se negro, branco, afroindígena e a (Contra)mestiçagem. Eis a questão...

No Brasil, tornar-se negro, branco, afroindígena ainda provoca muitas discussões e provoca lembrança sobre um passado de perversidades, opressão, estigmas, preconceitos, discriminação e exclusão do “outro”, o não branco, o não europeu, assim como a mulher.

Ser negro significa ocupar posições inferiores na sociedade, enquanto os brancos ocupam as posições superiores, é receber menor salário e ter dificuldade de espaço no mercado de trabalho, ser rejeitado, discriminado, ter menos escolaridade, é entrar na lista de evasão e/ou abandono escolar, é ser

mais pobre do que o branco, ter menos oportunidade de ascensão social e profissional, é ter dificuldade de ocupar espaços do poder público e postos de comando em espaços públicos e privados, ter menos acesso ao lazer, aos serviços de saúde, à moradia, ser vítima preferencial da violência urbana e policial, ter mais chances de ir para a prisão, morrer mais cedo (COSTA, 1983; FANON, 2020; SANTOS, 2002; SOUZA, 1983).

Souza (1983) em sua obra *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, lembra que a sociedade escravista, “ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior” (SOUZA, 1983, p. 19). Para Costa (1983, p. 2), uma das violências do racismo “[...] é dar cor ao corpo, e ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro”. Sendo que a violência racista do branco tem como tendência destruir a identidade do negro. Dessa maneira,

A partilha é como o racismo. O fato de sermos contra, de sequer vermos pertinência na noção de raças humanas, nem assegura que o racismo não exista nem que algo em nossa conduta não possa exprimi-lo. É preciso admitir que a partilha é uma realidade de fato, produzida por uma longa história. (GOLDMAN, 1999, p. 82).

Para entender o racismo, uma das mais complexas e difíceis temáticas do mundo atual, tomada como prática e forma de poder, como forma de inclusão diferenciada (GOLDMAN, 2006), partimos de um diálogo crítico sobre mestiçagem, etnicidade, (contra)mestiçagem e relação afroindígena, à luz de teorias da antropologia recente, à luz de Goldman (2015); Luciani (2016) e Mello (2003), pesquisadores do Museu Nacional. Além da realizada no Arte Manha, em Caravelas (BA) (FERREIRA, 2019), que buscou por meio das interlocuções etnográficas, aprofundar conhecimentos e saberes sobre relações afroindígenas, (anti/contra)mestiçagem.

E, ao que parece, esta é “uma encruzilhada” que vem se fazendo e refazendo ao longo dos anos e que se caracteriza como um espaço onde se encontram diferentes caminhos que seguem sem se fundir. Assim diz José Carlos Gomes dos Anjos (2006, 2017), nas suas formulações sobre “Mestiçagens e (Contra)Mestiçagens Ameríndias e Afro-Americanas”. Ou, seja, uma mestiçagem pensada sob o ponto de vista etnográfico, uma (contra)mestiçagem

que “se opõem a noção de mestiçagem, mistura e sincretismo de forma radical e, assim, tomam posse de tais noções, incluindo-as no modo de pensar os conceitos como forças estratégicas em movimento e um lugar onde se pode falar-pensar-fazer antropologia e uma experimentação etnográfica” (GOLDMAN, 2014, 2015). Por isso, a etnicidade, tomando as palavras de Manuela Cunha (2017), é como uma forma importante de protestos eminentemente políticos.

Para Goldman (2017, p. 15),

Do ponto de vista histórico mais geral, não parece difícil sustentar que tanto as teorias sobre sincretismo quanto aquelas sobre mestiçagem se bifurcam em dois tipos de perspectivas: as “negativas”, que encaram os dois fatos como males a evitar e/ou combater (seja pela segregação e eliminação de um dos elementos da “mistura”, seja por uma mistura dirigida, uma “purificação” que eliminaria os traços indesejáveis com a introdução dos desejáveis e dissolveria o elemento supostamente inferior naquela tido como superior) e as “positivas”, que os aceitam, e mesmo celebram, como grandes conquistas a preservar e desenvolver.

Na verdade, mistura, miscigenação, mestiçagem e branqueamento não são termos novos. Gomes e Ferreira (2008) em “Miragem da Miscigenação” destacam que as temáticas em torno dessas categorias deram tons às perspectivas dos estudos sobre a escravidão e relações raciais desde anos 1940. Daí fazem alguns questionamentos importantes, a saber:

Mas o que o tema da miscigenação evoca? Muita coisa. E não se trata de enfatizar ou negar misturas. Sociais, políticas e culturais. E também étnicas. A questão é indagar o quanto essa temática — como fator estrutural — tem validade (num pressuposto de exclusividade) para se pensar sociedades do passado e aquelas do presente. Mais do que evidências, dados e mesmo argumentação histórica e sociológica, a miscigenação tem se tornado uma miragem, imagens que provocaram narrativas de viajantes, observadores estrangeiros, literatos e intelectuais desde o final do século XVIII; produziram classificações sociais, passando por ideologias que atravessariam o pós-colonial e inventariam a nação. (GOMES; FERREIRA, 2008, p. 141).

As narrativas acadêmicas, a literatura brasileira e os discursos, por exemplo, se distanciavam da prática até os dias atuais e influenciaram muito a ideologia da mestiçagem e da miscigenação na sociedade brasileira. Em John Norvell (2002), observamos que, com base na análise da literatura no século XX, a marca de gênero encontra-se presente na mestiçagem brasileira, considerando-se que é sempre o colono português que se deixava seduzir pelas mulheres negras e índias. A questão da sexualidade é ressaltada, e a mistura é sempre resultado dessa sedução, que é sempre feminina. O brasileiro branco aparece sempre em continuidade com o europeu, cristão, uma figura masculina,

heterossexual, possuidor de poder extravagante, patriarcal, autoritário, sedutor, prevalecendo, portanto, o traço masculino, branco, dominador, machista, misógino, associado ao homem europeu. O autor (NORVELL, 2002), no início do texto “A brancura desconfortável das camadas médias brasileiras”, revela um fato curioso ocorrido em 1984 na sessão solene, na Câmara Municipal de Salvador, Bahia, quando é concedido a Jorge Amado, reconhecido e respeitável escritor, romancista baiano, a medalha da Câmara de Salvador. Nesse discurso, o autor defende a mistura racial, a saber: “[é] necessário que se repita que existe uma única solução para o problema racial: a mistura das raças. Tudo o mais, seja o que for, conduz irremediavelmente ao racismo” (JORNAL DO BRASIL, 1984, p. 9).

Norvell (2002) observa que Amado revela suas influências intelectuais e defende a mistura racial, quando diz ao Jornal do Brasil: “[n]esta cidade aprendi muito do que sei, mamei nas tetas do saber popular, mergulhei nas fontes da cultura mestiça que é nossa cultura brasileira, nela alimentei minha criação” (AMADO, 1984, p. 9 *apud* NORVELL, 2002, p. 247). Em retórica da raça, Norvell (2002, p. 264) cita a notícia do Jornal Brasil, de 1º de dezembro de 1984, que traz estampado: “Jorge Amado ganha medalha da Câmara de Salvador e defende a mistura racial” e lembra ainda que, em 30 de novembro de 1984, o romancista baiano foi premiado com a Medalha de Tomé de Souza por seu trabalho literário. O escritor diz:

Aqui, nesta cidade da Bahia, como chamamos, começou a se formar a nacionalidade brasileira. Nossa cidade foi o imenso leito de amor onde as raças, os sangues, as culturas se misturaram para que nascesse e crescesse nossa raça mestiça, nossa cultura mulata, se afirmasse nossa originalidade de povo. Aqui se estabeleceram os grandes princípios. (JORNAL DO BRASIL, 1º Caderno, p. 9).

Para Norvell, “há muito o que se comentar sobre o discurso do escritor baiano”. A mestiçagem e os ideais de branqueamento, por meio da mistura, encontram-se presentes, evidentes, e esse pensamento permanece no imaginário da população brasileira. Não é de espantar, o Brasil é um país culturalmente caracterizado pela mestiçagem, e muitos projetos e propostas nacionais ameaçam, desde a colonização e imperialismo, a valorização da pluralidade cultural brasileira. As consequências das tentativas de racialização no país, com justificativa de justiça social, igualdade de direitos, permitem a manutenção de preconceitos raciais e desigualdades e comprometem a garantia igualitária dos direitos sociais. Desde o período colonial, mitos, ideias, crenças

já operavam, hierarquizavam e separavam os grupos sociais, o branco do não branco, numa sociedade ainda em formação, criando situações e justificativas para demarcar os lugares sociais e profissionais ocupados por cada um deles. É interessante a observação de Norvell (2002) a respeito da fala de Jorge Amado, nas citações anteriores, pois deixam evidentes que,

[...] o gênero atribuído à autenticidade cultural é o feminino; a declaração inequívoca de que a cultura propriamente brasileira é mestiça; a equivalência estabelecida entre os termos “mestiça” e “mulata”, “raça” e “cultura”; a afirmação de que os “grandes princípios” da civilização brasileira têm raízes racial-culturais e mescladas. O que me causa maior impacto é o fato de que, neste discurso – e claro que não apenas ali –, o lugar da produção de tudo isso é a cama do amor. Ao que parece, o encontro que ocorria nesse leito não era entre pessoas, mas entre raças, sangues, culturas em suas formas brutas, mediadas pelo ato sexual. O Brasil é desta perspectiva, uma nação de raças, nação literalmente feitas na cama. (NORVELL, 2002, p. 247).

Assim, narrativas, entrevistas, comentários, principalmente quando Jorge Amado falava de sua trajetória, foram criticadas por diferentes autores dedicados ao estudo da literatura luso-brasiliana (RICCIARDI, 1987, 2012) e das relações raciais no Brasil, a exemplo de Goldstein (2008, 2003), Schwarcz e Goldstein (2009), dentre outros. De acordo com resultados dessas análises, há uma ligação entre a imagem do romancista e o seu discurso sobre a identidade nacional brasileira. Sobre essa questão, a sua obra *Gabriela Cravo e Canela* foi mencionada por demonstrar revelações a favor da mestiçagem, assim como entrevistas que denotam narrativas idealizadas, aproximando-o de um “romancista da nação mulata”, a exemplo, da entrevista cedida ao *Jornal de Letras, de Portugal*, em 12 de junho de 1990. Contudo, o romancista defende seu pensamento e a sua literatura, no Colóquio Internacional 100 anos de Jorge Amado: o escritor, Portugal e o Neorrealismo, realizado de 12 a 16 de novembro de 2012. Lê-se no documento intitulado “Doutoramento Honoris Causa de Jorge Amado em Línguas e Literaturas Estrangeiras na Universidade de Bari, Itália, 1990” e no “Luso Brasileira: collana di studi linguistici, letterari e storico-culturali (RICCIARDI, 1987, p. 187), que o autor se referindo às interpretações de seus críticos, tece o seguinte comentário:

Sobre mim e de minha obra literária muito se escreveu de bem e de mal. Disseram certos críticos que não passo de um limitado romancista de putas e vagabundo. Creio que é verdade e orgulho-me de ser porta-voz dos mais despossuídos de todos os despossuídos. Disseram que tenho a paixão da mestiçagem, e dizem-no com raiva racista. Honro-me infinitamente de ser um romancista da nação mulata do Brasil. Creio que, querendo ofender-me, esses críticos me exaltaram e definiram. (RICCIARDI, 1987, p. 187).

Essa é uma questão muito importante para compreender o “jogo perverso” da mestiçagem, miscigenação e as justificativas do branqueamento, brancura e branquitude no Brasil e entender os sentidos do pensamento brasileiro diante dessa situação em que revelam confluências de sentimentos contrastantes de desejar, querer, identificar-se como branco, mesmo que não tenha o mesmo perfil, a mesma correspondência com a estética social do branco europeu. É interessante como não se pode esconder ou omitir essa característica frequente do brasileiro de buscar as próprias origens europeias, sempre buscando socializar as suas descendências ou referindo-se sempre aos negros quando escrevem, falam, dialogam, mas certamente confirmando e enaltecendo a sua branquitude. A literatura sempre colaborou com a criação de mitos, lendas, crenças, opinião, ideologias, sobre as relações raciais no Brasil, sendo negada e indesejada por autores que questionavam os problemas raciais e a formação do povo e sociedade brasileira no final do século XIX e início do século XX, como Sílvio Romero (1953), Nina Rodrigues (1957), Oliveira Vianna (1952), dentre outros.

Em sua obra *Dialética da colonização*, por exemplo, Alfredo Bosi (1996) faz alusão ao mito bíblico que foi utilizado para justificar a escravidão. E Alencastro (1985) trata de desenhar uma *Geopolítica da mestiçagem* e, como forma de provocação, questiona: elogio da mestiçagem? Como resposta a essa complexa questão, o autor recorda que as aberrações racistas de um passado recente, que se defendia a tese de que ameríndios e negros eram bestas e não seres humanos para justificar e legitimar as práticas de injustiças, de violências decorrentes do processo de colonização e escravidão, representam para certos países, a exemplo do Brasil, novos desafios que a emancipação política das minorias e a inserção dos trabalhadores imigrantes resistem. E fizeram com que fenômenos da mestiçagem despertassem um crescente interesse na América e Europa (ALENCASTRO, 1985). E, no pós-guerra, de fato,

[...] a mestiçagem passou a ser vista como um movimento contínuo de intercâmbios e alianças intercomunitárias, levando naturalmente à superação das clivagens raciais e à eliminação das disparidades sociais que nelas se enxertaram ao longo da história. Através da assimilação de diversos núcleos culturais num tronco social dominante, ou pela fusão das etnias em uma sociedade original e sincrética, as uniões inter-raciais e a mistura das populações são chamadas a desempenhar a função de motor da transformação dos indivíduos e das sociedades. (ALENCASTRO, 1985, p. 49).

A partir dessa afirmação, o autor (ALENCASTRO, 1985) aponta algumas questões que nos levam a pensar sobre os obstáculos epistemológicos e ideias

que levaram diversos teóricos a se lançarem na tão divulgada exploração científica da população não europeia e perversidades das ideologias racistas. Nesse contexto estão os africanos de pele escura e, daí surge a invenção do ser negro — um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros e a superioridade dos brancos, símbolo da luz, divindade, beleza suprema, da oposição ao negro (SANTOS, 2002) — e enaltece a passagem da linha de cor — a mestiçagem. Foram diversas as razões justificadas pelos colonizadores para tratar da história de diferenças, desigualdades, conclusões teóricas para idolatrar o “espetáculo da miscigenação” e o “espetáculo das raças” (SCHWARCZ, 1994, 2000) no cenário brasileiro. A verdade histórica de tudo isso é que o negro sempre foi motivo de interrogações, ideologias, mitos, imagens distorcidas, e a África, a terra do pecado, da imoralidade, da maldição, e os africanos, pessoas de sangue quente, alma maldita, paixões anormais e, assim, pensados e problematizados pelos europeus e cultura islamita. Embora seja óbvio que o racismo é o principal instrumento ideológico e estratégia da política imperialista, “ainda se crê na antiga e errada noção de que o racismo é uma espécie de exagerado nacionalismo” (ARENDDT, 1998, p. 190-191).

O racismo e o nacionalismo vêm ao longo dos séculos sendo aplicados como explicação para questões de influências espinhosas para os negros, indígenas, judeus, enfim, para o “estranho”, o “diferente”, o “outro” não europeu, quando eles próprios exigem uma explicação. Isso porque são termos minados e, junto a eles, apresenta-se outras contradições, como a noção de brancura, branquitude, branqueamento (BENTO, 2014a, 2014b; DÁVILA, 2006; SCHWARZ, 2012; SKIDMORE, 1989). Este último, utilizado como “a de ser um meio para resolver o dilema da diferença racial em uma nação retoricamente mestiça” (NORVELL, 2002, p. 248). O penúltimo comparado a uma “porta de vidro” (PIZA, 2014) e traz muito questionamentos sobre o significado de ser branco. Num mundo dos brancos, de que modo se constrói essa identidade, de onde vem os sinais dessa suposta superioridade? Enfim, de que modo homens e mulheres brancos percebem que são racializados e qual a percepção sobre o ideário branco sobre a racialidade nos espaços de relações vividos? Outro problema colocado por Norvell (2002, p. 262-263) é o fato de que essas mesmas pessoas se consideram excluídas da nação brasileira híbrida. Isto é,

Significa que a crença no branqueamento, que acompanhou a democracia racial como antídoto para a necessidade de imaginar um futuro mestiço, pode não estar mais em evidência, superada pela narrativa da exclusão. Pois, o que se considerava que estava se

tornando mais branco, se não a nação brasileira? Ao que parece, o Brasil está se tornando mais escuro, mais mesclado, mais firmemente baseado em uma autenticidade cultural da mistura de raças. Em vez disso, a classe média fala de si mesma como, ao mesmo tempo, suficientemente mesclada para não ser branca ou ficar completamente fora da história dominante da civilização brasileira, mas não mista a ponto de ser capaz de participar plenamente das formas culturais da nação. (NORVELL, 2002, p. 3).

Enfim, a realidade é cruel, a escravidão escondida por trás das máscaras ou buscando válvulas de escape acabou por reforçar o racismo, e, no Brasil,

O ser do negro é investigado, especulado, demonstrando que constituía um fenômeno diferente. Quer por obra da natureza, quer por obra divina, havia se produzido um ser que merecia explicação, um ser anormal. Essa explicação tornava-se quase sempre justificativa de sua inferioridade natural. (SANTOS, 2002, p. 55).

Finalmente, esta é uma realidade que precisa ser mais bem discutida, e não é mais permitido, diante de tantas evidências, dizer que, no Brasil, o branqueamento é “um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se como ele para diluir suas características raciais” (BENTO, 2014a, p. 25). Não se pode negar, portanto, a importância de fomentar discussões, reflexões, encontros para continuar essa interlocução e proposta de encontrar estratégias no combate a preconceitos e discriminação nas relações interétnicas, considerando novas antropologias, novas sociologias e uma educação antirracista com consciência e fundamentos suficientes nessa direção. Assim esperamos!

10.4 À guisa de conclusão

Há muitas provocações sobre essa problemática inconclusa, e uma delas é que é significativo o fato de que as pessoas de pele clara, autodeclarados e/ou definidas como brancas, também mantém preconceitos contra si mesmas e contra negros/as, de uma lógica racista, de população mestiça e negra, por meio da qual o “outro” racial e culturalmente marcado é tratado como inferior em relação a uma brancura normativa de classe média e alta. Há provas claras em apoio a essa representação.

Concordamos com a sugestão de Norvell (2002) de que é preciso combater esse desejo de uma brancura desconfortável das camadas médias da sociedade brasileira, essas narrativas que, ao que parece, são claramente a mesma situação observadas nas narrativas do agrado de Freyre (1977), a respeito de como “nós”

brasileiros somos cultural ou fisicamente marcados pelos traços benéficos da mistura de raças, com características que já nos define como europeu, pele branca, cabelos louros, ou à sombra do negro, do indígena, uma pessoa de alma branca, curiosamente “marcada” de características do outro — o não branco, o não europeu —, tendo a brancura como norma, a forma definida. Esse é um processo histórico de longa duração que não é objetivo deste texto tratar de aprofundar conhecimento sobre essa questão, mas podemos verificar que no Brasil as discussões sobre o tema têm se intensificado e não é fato novo. E, assim como Norvell (2002) e outros referenciais, que apoiaram esta discussão teórica e colocam seus pensamentos a favor de uma educação e sociedade antirracista, não autoritária, sabemos que as relações interétnicas e raciais sempre existiram e as relações sexuais fazem parte dessas interações resultantes dos contatos, dos encontros entre eles. E, na zona de contato, desses relacionamentos entre homens e mulheres, indígenas com negros, brancos europeus, asiáticos, nasciam os filhos, e essas misturas são visíveis na construção da sociedade brasileira.

Não é mais concebível, portanto, o aparecimento da noção paradoxal de mistura nas pesquisas, estudos, discursos, narrativas e textos acadêmicos, literários, romances, prosas, versos, revista em quadrinhos. É preciso conhecer melhor essas abordagens textuais, literárias, romancistas, para buscar compreender as interlocuções sobre o “outro”, analisar os discursos, as narrativas, comentários e informações e como a linguagem ainda mantém concepções e visões do “outro” de forma preconceituosa, de discriminação, ideologias, estigmas. Por tudo isso é importante ter acesso a esse material, que permite compreender os porquês das gravuras de coronéis, escravos, família colonial e imperial terem sido tão valorizadas nesses textos e de que modo brancos europeus e negros, indígenas se posicionavam nas fotografias. Enfim, esses espaços precisam ser mais bem valorizados, pois são definidos como lugares de movimentos, de devir, de “devir-nativo”, de trocas entre grupos afro-culturais, afroindígenas, afro-ameríndios, de encontros entre pessoas e grupos indígenas, brancos, negros, asiáticos, um espaço de construção de “mundos”, de respeito ao “outro”.

Referências

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Geopolítica da mestiçagem. Tradução de Maria Lúcia Montes. **Novos Estudos**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 49-63, jan. 1985.

- ALVES, Ricardo Antônio. Jorge Amado sobre sua obra, em 1990. **A Curva dos Livros**, [S.l.], 26 maio 2014. Disponível em: <http://acurvadoslivros.blogspot.com/2014/05/>. Acesso em: 24 dez. 2021.
- ANJOS, Jorge. C. dos. Comentários à Mesa Redonda: “Mestiçagens e (Contra)Mestiçagens Ameríndias e Afro-Americanas”. **R@A: Revista de Antropologia da UFSCar**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 213-217, jul/dez. 2017.
- ANJOS, José Carlos Gomes dos. **Território da Linha Cruzada: a cosmopolítica afro-Brasileira**. Porto Alegre: URGs, 2006.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- AZEVEDO, Thales de. **As elites de cor: um estudo de ascensão social**. São Paulo: Editora Nacional, 1955.
- AZEVEDO, Thales de. **Cultura e situação racial no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966. (Retratos do Brasil, v. 42).
- AZEVEDO, Thales. “Ascensão social da gente-de-cor na Bahia”. In: **Race Questions & Protection of Minorities**. REG 323.1. Part II up to 31/VII/50 (caixa 145), UNESCO Archives, 1950. p. 1-11.
- BASTIDE, Roger. **Estudos afro-brasileiros**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a. p. 25-57.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b. p. 147-162.
- BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D’ADESKY, Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002. (Espaço & Debate).
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2014. (Escritos de Marilena Chauí, 2)
- CHAUÍ, Marilena. **Sobre a violência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Escritos de Marilena Chauí, 5)
- COSTA PINTO, Luiz de Aguiar. **O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.
- COSTA, Jurandir Freire. Prefácio. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 1-16.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Ebu, 2017.
- DÁVILA, Jerry. **Diploma da brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. Tradução de Claudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu, 2020.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.
- FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. **Um estudo etnográfico sobre relações afroindígenas no Extremo Sul da Bahia: o lugar da arte, corpo e memória**. Relatório impresso de pesquisa do pós-

doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PINEB, Universidade Federal da Bahia -UFBA, 2019.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio: MEC, 1977.

GOLDMAN, Márcio. “Quinhentos anos de contato”: por uma teoria etnográfica da (Contra)mestiçagem. **Mana**, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 641-659, 2015.

GOLDMAN, Márcio. A relação afroindígena. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 23, p. 213-222, 2014.

GOLDMAN, Márcio. **Alguma antropologia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Núcleo de Antropologia da Política, 1999. (Coleção Antropologia da Política, 7).

GOLDMAN, Márcio. **Como funciona a democracia**: uma teoria etnográfica da política. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2006.

GOLDMAN, Márcio. Contradiscursos afroindígenas sobre mistura, sincretismo e mestiçagem: estudos etnográficos. **R@A: Revista de Antropologia**, [S.l.], n. 9, v. 2, p. 11-28, 2017.

GOLDMAN, Márcio. **Outras histórias**: ensaios sobre a composição de mundos na América e na África. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2021.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **A literatura de Jorge Amado**: orientações para o trabalho em sala de aula. São Paulo: Companhia das Letras: Ed. SCHWARZ, 2008. Caderno de leituras.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **O Brasil best-seller de Jorge Amado**: literatura e identidade nacional. São Paulo: Ed. Senac, 2003.

GOMES, Flávio; FERREIRA, Roquinaldo. A miragem da miscigenação. **Novos Estudos**, [S.l.]: CEBRAP, n. 80, p. 141-160, mar. 2008.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

JORGE Amado ganha medalha da Câmara de Salvador e defende a mistura racial. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, Ano 94, n. 237, 1 dez. 1984. Caderno 1, p. 9.

LIMA, Ari; JAIME, Pedro. Entrevista com Prof. José Jorge de Carvalho. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 19, p. 207-227, 2010.

LUCIANI, José Antonio Kelly. **Sobre a Antimestiçagem**. Tradução de Nicole Soares, Levindo Pereira e Marcos de A. Matos. Curitiba: Species; Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2016.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação. **Revista Brasileira de História**, [S.l.]: USP, v. 20, n. 39, p. 281-289, 2000.

MAGGIE, Yvonne; REZENDE, Claudia Barcellos (org.). **Raça como retórica**: a construção da diferença. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARTÍNEZ-ECHAZÁBAL, Lourdes. O hibridismo no Atlântico Negro do Sul: o exemplo de Chombo. **Travessia**: crítica cultural latino-americana, [S.l.]: UFSC, n. 38, p. 125-143, jan./jun. 1999.

MELLO, Cecília Campello do Amaral. **Obras de arte e conceitos**: cultura e antropologia do ponto de vista de um Grupo Afro-Indígena do Sul da Bahia. 2003. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca**: as relações raciais em Itapetininga. Apresentação e edição de Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti. São Paulo: Edusp, 1988.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**: Revista de

Sociologia da USP, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 287-308, nov. 2006.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudo das relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

NORVELL, John. Michael. A brancura desconfortável das camadas médias brasileiras. *In*: MAGGIE, Yvonne; REZENDE, Claudia Barcellos (org.). **Raça como retórica**: a construção da diferença. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 245-267.

OLIVEIRA, Dijaci David de; LIMA, Ricardo Barbosa de; SANTOS, Sales Augusto dos (Orgs.). **A cor do medo**: homicídios e relações raciais no Brasil. Brasília: Editora da UnB; Goiânia: Editora UFG, 1998.

ORTIZ, Fernando. **Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar**. Havana, CU: ed. Ciencias Sociales, 1991.

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. *In*: CARONE, Iray BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b. p. 59-90.

PRATT, Mary Louise. A crítica na zona de contato: nação e comunidade fora do foco. **Travessia**: crítica cultural latino-americana, [S.l.]: UFSC, n. 38, p. 7-29, jan./jun. 1999a.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do Império**: relatos de viagem e transculturação. Bauru: Edusc, 1999b.

REZENDE, Claudia Barcellos; MAGGIE, Yvonne. Raça como retórica: a construção da diferença. *In*: MAGGIE, Yvonne; REZENDE, Claudia Barcellos (org.). **Raça como retórica**: a construção da diferença. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-26.

RIBEIRO, René. **Cultos afro-brasileiros do Recife**: um estudo de ajustamento social. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1952.

RICCIARDI, Giovanni. **Luso Brasiliana**: collana di studi linguistici, letterari e storico-culturali. Roma, IT: Edizioni Nuova Cultural, 1987.

RICCIARDI, Giovanni. Ricordo di Jorge Amado nel 1 centenario della nascita. *In*: SALOMÃO, Sônia Netto; MARCHIS, Giorgio de; CELANI, Simone. **Italia, Portogallo, Brasile**: un encontro di storia, língua e letteratura attraverso i secoli – Atti del I Convegno dell' AISPEB (Roma, 24 e 25 maggio 2012). Roma, IT: Edizioni Nuova Cultural, 2012. p. 181-187.

RODRIGUES, Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil (1894)**. Bahia: Progresso, 1957.

ROMERO, Sílvio. **História da literatura brasileira (1888)**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1953.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SCHUON, Frithjof. **O sentido das raças**. Tradução de Alberto Vasconcellos Queiroz, Mateus Soares de Azevedo e Sérgio Sampaio Azevedo. São Paulo: Ibrasa, 2002.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Espetáculo da miscigenação. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 8, n. 20, p. 137-152, 1994.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Raça sempre deu o que falar. *In*: FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007. p. 11-24.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SCHWARCZ, Lília Moritz; GOLDSTEIN, Ilana Seltzer (org.). **O universo de Jorge Amado**: orientações para o trabalho em sala de aula. São Paulo: Companhia das Letras: Ed. Schwarcz, 2009.

SILVA, Martiniano José da. **Racismo à brasileira**: raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a história social do Brasil. 3. ed. São Paulo: Anita, 1995.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos (org.). **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora; Ed. Iuperj, 1992.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Tradução de Raul de S. Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. [S.l.]: Edições Graal, 1983. (Coleção Tendências, v. 4).

TURRA, Cleusa; VENTURI, Gustavo (org.). **Racismo cordial**: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

VIANNA, Oliveira. **Populações meridionais do Brasil (1918)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1952.

WAGLEY, Charles. **Race and class in rural Brazil**. Paris, FR: Unesco, 1952.

⁶³ Tumbeiros era a denominação dada aos navios de tráfico de africanos, também chamados de navios negreiros.

⁶⁴ O conde Artur de Gobineau, autor do *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* chegou ao Brasil em abril de 1876 e permaneceu aqui como ministro da França até maio de 1870, e, para ele, os negros eram a raça inferior, por isso podendo provocar degeneração genética para os brasileiros (SCHWARCZ, 1993).

⁶⁵ O Método de Oposição Binária foi utilizado pelos europeus, após o Renascimento e as Grandes Navegações (séculos XV e XVI em diante), pois, a partir desses eventos, “não pararam de produzir descrições, imagens históricas etnocêntricas sobre os outros povos, divulgando determinadas ‘verdades’ políticas, econômicas, morais, ideológicas, científicas e culturais próprias da Europa como se elas fossem universalmente válidas” (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2002, p. 9-10).

⁶⁶ O termo *transculturização* foi, por Fernando Ortiz em seu *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, criado na década de 40 e é lá correlacionado ao universo das trocas culturais (MACHADO, 2000, p. 281). Cf. ORTIZ, 1991.

A HISTÓRIA DA PARTEIRA MÃE XANDA EM LAFAIETE COUTINO (BA)

*Paulo Roberto Nogueira Silva
Maria de Fátima Araújo Di Gregório*

11.1 Abrindo a conversa...

O interesse pelo tema foi suscitado pelas memórias de infância na pequena e bucólica cidade de Lafaiete Coutinho, onde residi com a minha família até o ano de 1983. Venho da área de formação em História, com a realização de pesquisas, sobretudo com História Oral e Memórias, instigado pela participação como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Hermenêuticas sobre Territórios, Identidades e Memórias (Gehftim) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Durante o período de infância, conheci Mãe Xanda que exerceu o ofício de parteira, em um período que o Brasil vivia a Ditadura Militar. Pelo fato de Lafaiete Coutinho ser um município de perfil socioeconômico de pequeno porte, configura-se entre os 13 mais pobres do Estado da Bahia, vivendo basicamente do Fundo de Participação dos Municípios (FPM)⁶⁷. Faltava políticas públicas para ofertar para a população, sobretudo as mais carentes que viviam na sede e também nas regiões mais distantes da zona rural. O tema justifica-se pelo fato de o ofício de parteira ser considerado um conhecimento ancestral e de relevância social para grupos populares, dando o aporte para mulheres que necessitam fazer seus partos, sobretudo na comunidade de Lafaiete Coutinho, cujo perfil socioeconômico está voltado para pessoas de baixa renda. Mãe Xanda vinha exercendo o seu ofício de parteira, amparo a muitas mulheres grávidas que necessitavam de seus serviços para dar à luz os seus filhos. Lembro-me dos dias da Semana Santa, sobretudo no dia de Sexta-Feira da Paixão, em que dezenas de crianças faziam fila na porta de sua casa para pedir a sua bênção, demonstrando dessa maneira o respeito, carinho e devoção que todos tinham por ela, sendo que a maioria dessas crianças veio ao mundo com sua ajuda. Muitos falavam: “Mãe Xanda é minha mãe, mãe de

pegação, ela fez o parto de minha mãe quando nasci, e mainha a chama de comadre”.

Lembranças das tardes da infância quando seu Alcides ficava no local de trabalho que era o Cartório de Registro Civil das Pessoas Naturais. Nesse contexto, lidava diariamente com funções notariais e de registros civis em Lafaiete Coutinho e questionava as pessoas que ali chegavam: qual o local de nascimento? A maioria dos pais declarava o nascimento da criança respondendo: “nasceu aqui mesmo em Lafaiete e o parto foi em casa com Mãe Xanda”. Notoriamente, as lembranças estão voltadas para a figura de Mãe Xanda nessa dinâmica de nascimentos em Lafaiete Coutinho. Esta durante 49 anos atuou como parteira na comunidade e, segundo relatos da família e colaboradores da pesquisa, fez mais de mil partos, subsidiando mulheres e toda sua família, antes, durante e após o parto. Sua tarefa era para o cuidar, para o zelar e, sobretudo, prestar assistência com afeto a todas as mulheres e crianças da comunidade. Então surge o questionamento: que fronteiras Mãe Xanda encontrou durante a sua trajetória de vida?

Contar a história dessa mulher é reconstituir o legado deixado para a comunidade em um período que predominou a família patriarcal, branca com modelo eurocêntrico, onde os preconceitos pairavam. Destaco como morador desse local, a luta de mulheres negras que sofreram preconceitos de gênero, de raça, de etnia por parte da comunidade — heranças do período colonial brasileiro que todo o tempo queria impor as heranças de subalternidade. Mãe Xanda tinha um grande conhecimento popular, fazia partos com maestria, dando apoio a todas as famílias que solicitavam o seu ofício: a parturição.

O objetivo da pesquisa é, portanto, o de investigar quais as fronteiras encontradas por Mãe Xanda entre a identidade étnica construída e o ofício de partejar no município de Lafaiete Coutinho (BA). Para tanto, alguns objetivos específicos foram delimitados, tais como: detectar a trajetória de Mãe Xanda na comunidade de Lafaiete Coutinho, identificar as fronteiras vivenciadas por Mãe Xanda; analisar, na trajetória de vida de Mãe Xanda, o legado deixado na comunidade e cidades circunvizinhas. Mulher que vivia caminhando e até mesmo utilizando tração animal para chegar até a casa de mulheres que necessitavam de seu toque, das suas mãos hábeis para fazer o parto. Ficou conhecida por Mãe Xanda, mãe de pegação, ou seja, um honroso título dedicado às parteiras da comunidade. Considerada pela população de Lafaiete

Coutinho como uma das matriarcas mais queridas da comunidade. Afinal, o que ela representava?

Alexandrina Constantina da Silva (Mãe Xanda), natural do município de Maracás (BA), nascida em 31 de dezembro de 1910, filha de Justina Paula de Jesus. Foi uma mulher que se dedicou ao ofício de partejar e a ética do cuidar no distrito de Três Morros, posteriormente município de Lafaiete Coutinho (BA), onde atuou por 49 anos, subsidiando mulheres que necessitam fazer os partos. Foi casada com Avelino Pereira da Silva, com quem teve seis filhos: Maria de Lourdes Pereira da Silva, Evani Pereira dos Santos, José Pereira da Silva, Terezinha Constantina da Silva, Damião Pereira da Silva e Avelina Cardoso da Silva. Mudou seu domicílio de Maracás para o distrito de Três Morros e, após ficar viúva em 1940, com apenas 30 anos de idade, começou a exercer o seu ofício de parteira, onde fez mais de mil partos, em um período que não existia políticas públicas para o atendimento à saúde tanto em Três Morros, como em Lafaiete Coutinho. Mãe Xanda atuou como parteira em Três Morros por 22 anos e, após a emancipação do município, continuou partejando por mais 27 anos, até o ano de 1989, época que já estava idosa com 79 anos de idade, mudando seu domicílio para a cidade de Itiruçu (BA). Mesmo após a emancipação do município de Lafaiete Coutinho existia muita carência, pelo fato do município se configurar entre os 13 mais pobres da Bahia, faltava estradas vicinais para o acesso à sede do município e também aos outros municípios circunvizinhos. Contar sua história é reconstituir seu legado deixado para a comunidade em um período que predominou a família patriarcal, branca de modelo eurocêntrico.

Mãe Xanda — uma mulher que se dedicou à ética do cuidar pela arte de partejar —, considerada não só mãe de parto, mas a comadre querida. Escrever sobre sua história é refletir sobre a trajetória e legado deixado na comunidade de Três Morros em Lafaiete Coutinho na Bahia. Contar sua história é reconstituir sua identidade na localidade, enfatizando a liderança feminina exercida entre as mulheres e reafirmando a identidade étnico-racial, de gênero e laboral de uma parteira da comunidade. Verifica-se a luta das mulheres para vencer dificuldades em uma sociedade de modelo patriarcal, de certa forma assegura a posição social entre grupos com privações de direitos. Diante de tais constatações, surge a pergunta: as heranças históricas advindas dos processos de colonização cristalizaram posturas e olhares a essa mulher, firmando uma

imagem de submissão pela própria condição de inferioridade que vem sendo atribuída às mulheres? Ser mulher negra, analfabeta e de classe social desfavorecida seria um forte marcador para o esquecimento de suas memórias numa dinâmica entre lutas e resistências?

11.2 A perspectiva teórico-metodológica

A metodologia é uma caminhada difícil, pois é opção, empatia com os passos. Nesta pesquisa recorreremos ao uso da História Oral (HO), por meio de entrevistas realizadas na comunidade com pessoas que indicavam as outras para que pudéssemos formar a rede de colaboradores, pessoas que conheceram Mãe Xanda, sobretudo as pessoas mais idosas.

Alberti (2004, p. 27) enfatiza que “a metodologia de História Oral é bastante adequada para o estudo da história, de memórias, isto é, as representações do passado são constitutivas”. A autora cita ainda que “uma entrevista de História Oral constitui uma reflexão e recuperação do passado levada a efeito ao longo de uma conversa”. Essa ideia coaduna com o pensamento de Bom Meihy (2005, p. 93) quando este pontua que “a História Oral tem um caráter revolucionário, pois ela se tornou razão de ser de atenções aos fatos locais de interesses coletivos”. Já Delgado (2006, p. 18) enfatiza que a HO é um conjunto de procedimentos integrados a uma metodologia que privilegia a realização de entrevistas e depoimentos com pessoas que participaram de processos históricos ou testemunharam acontecimentos ao âmbito da vida privada ou coletiva. A HO como categoria ligada aos procedimentos metodológicos de construção do conhecimento histórico dessa pesquisa tende a representar a realidade não tanto como um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém formam um todo depois de resíduos (PORTELLI, 1997, p. 16). Se a HO busca utilizar o testemunho de pessoas que presenciaram ou vivenciaram fatos ocorridos para reconstituir memórias e histórias de vida de pessoas, grupos e instituições, sendo testemunhal é, portanto, um gênero emergente que procura ouvir as pessoas. Nesse sentido, busca o aporte de colaboradores para narrarem o que viram, o que presenciaram para fazer a reconstituição de histórias de vidas.

Palavras que tem elos com os compassos do tempo. As narrativas são capazes de pensar as identidades, haja vista que estas consistem em reflexões

práticas sobre algo vivido, percebido em suas temporalidades com dinâmicas constitutivas que interferem nas construções das próprias identidades. Compreende-se ainda a HO como mola propulsora para as diferentes análises, e nessa dinâmica inter-relacional há pontos próximos entre a memória narrada e a vivida, entre o tempo vivido e o tempo lembrado pelos narradores (DELGADO, 2006, p. 10).

Reconstituir a história de uma mulher parteira, cuidadora é transitar pelos caminhos da HO contada pela população local. E, nesse sentido, pensar e debater paradoxos existentes entre a memória coletiva e a história narrada individualmente. Halbwachs (2006, p. 29) mostra que as memórias individuais se formam a partir da relação com o outro: recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação. Desse modo, a análise da trajetória de vida da personalidade destacada na região pelos passos da HO é acrescentar informações por meio de quem narra as histórias de vida, ou mesmo da tradição de um povo.

Para o historiador, os documentos não existindo, as memórias ocupam espaços na historiografia, já que o documento escrito deixou de ser o repositório exclusivo dos restos do passado, e uma das possibilidades é recorrer às falas de quem conviveu ou ouviu falar da Mãe Xanda. A HO tem se revelado útil na reconstituição de saberes, experiências vividas no cotidiano, auxiliando na compreensão de processos históricos. Toda fonte histórica deriva da percepção humana, é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas da memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta (THOMPSON, 1992, p. 197).

Nessa perspectiva, referenciar as fontes orais pressupõe que elas permitem compor parte desta investigação com subsídios nas entrevistas e questionários com pessoas idosas, moradoras antigas que participaram, acompanharam ou simplesmente remetem à memória social sobre a vida de Mãe Xanda na localidade. A memória oral/social pode ser registrada por meio de entrevistas, de relatos orais que dialogam com as fontes documentais existentes no local, embora escassas. Thompson (1992, p. 185) enfatiza que “a construção e a narração da memória do passado, tanto coletiva quanto individual, constitui um processo social ativo que exige ao mesmo tempo engenho e arte, aprendizado com os outros e vigor imaginativo”. Em relação às fontes orais, o

diálogo entre a história e a memória colaboram com as bases teórico-metodológicas, considerando a necessidade de compreender as histórias de vida estruturada pela cultura que segundo Laraia (2009, p. 50) “é um processo acumulativo, resultante das experiências históricas das gerações anteriores”. Trata-se, portanto, de disposições legais e pressupostos entendidos como disposições resultantes do vivido e percebido pelos grupos da comunidade em estudo.

Sendo a HO a principal fonte de coleta de dados utilizada e considerando que as pessoas são sujeitos da sua própria história, o dispositivo de coleta de dados foi um recurso para retratar o cotidiano. E, a partir dos critérios de raça/etnia, posição na família, o legado deixado por Mãe Xanda trouxe a outras mulheres o exemplo e a tentativa de se aproximar dessa prática exercida pela mulher que influenciou tantas outras. Qual seria a razão desse modelo de mulher se impor numa comunidade? Seria pela forma de conduzir uma luta em favor de quem necessitava de apoio, seria a busca pela cura não só na saúde, mas espiritualmente? Era Mãe Xanda uma mulher de ação rápida e de muitas palavras de apoio.

Estudos de Pollak (1992, p. 210) mostram que “no caso das pesquisas de História Oral que utilizam entrevistas, sobretudo de história de vida, é aceitável recolher memórias individuais e estas podem se cruzar com outras, tecendo uma memória coletiva”. Na complementação dessa ideia, Alberti (1990, p. 9) explica que a História Oral busca registrar impressões, vivências, lembranças de pessoas que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade, permitindo um conhecimento do vivido de forma mais rica, dinâmica e colorida.

Nesse sentido, os narradores têm uma função crucial para reconstituir a história dessa mulher, pois contribuem com falas que dão base para a escrita do trabalho de pesquisa. Alonso (2017, p. 6) relata que “um trabalho de História Oral se justifica pelo estabelecimento de um projeto que demonstre procedimentos para a construção de um corpus documental formado por entrevistas”.

Retomando as palavras de Delgado (2006, p. 30), esta lembra que “a análise dos depoimentos de História Oral, ou seja, da fonte construída, pode se construir em experiência ímpar e surpreendente, pela riqueza e diversidade das versões obtidas”. Thompson (1992, p. 337) por sua vez, pontua que “a História

Oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras revivendo um tempo que parece que se foi, mas que pode ser reconstituído a partir de vozes do passado”. O autor cita ainda que ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas. A HO pode ser construída, a narrativa da história de uma única vida.

No caso específico na comunidade de Lafaiete Coutinho, a construção da história refere-se a vida de Mãe Xanda e seu legado deixado durante os 49 anos que exerceu seu ofício de parteira. E para se chegar ao objetivo da pesquisa, buscou-se saber de pessoas da comunidade popular do município se conheceram e presenciaram a vida de Mãe Xanda. Thompson (1992, p. 26) enfatiza que nessas falas, ao contrário do que se pensa, é possível um julgamento muito mais imparcial, em que as testemunhas podem ser convocadas também entre as classes subalternas, os desprivilegiados e os derrotados. No caso específico de Lafaiete Coutinho e dessa comunidade que conheceram Mãe Xanda, as testemunhas foram as pessoas mais ligadas a ela e filhas pelo nascimento com ajuda de Mãe Xanda. Uma realidade comum em zona rural e comunidades populares.

11.3 As lembranças: ressureições do passado

A função da lembrança é conservar o passado do indivíduo na forma que é mais apropriada a ele. O material indiferente é descartado, o desagradável alterado, o pouco claro ou confuso simplifica-se por uma delimitação nítida, diz Bosi (1979, p. 28-29). A autora cita ainda que “a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual” (BOSI, 1979, p. 17). Mãe Xanda é lembrada pelas pessoas da comunidade de Lafaiete Coutinho pelo trabalho realizado e pelo legado deixado por ela durante os 49 anos de atuação no ofício de parteira.

Halbwachs (1990, p. 62) enfatiza que as lembranças coletivas viriam aplicar-se sobre as lembranças individuais e nos dariam assim sobre elas uma tomada mais cômoda e mais segura, mas será preciso que as lembranças individuais estejam lá primeiramente, senão nossa memória funcionaria sem causa. Para Halbwachs (1990, p. 51) a sucessão de lembranças, mesmo daquelas que são mais pessoais, explicam-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos, isto é, em definitivo, pelas

transformações desses meios, cada um tomado à parte e em seu conjunto. O autor cita ainda que “as lembranças individuais estarão sempre atravessadas por memórias coletivas, uma vez que jamais estamos sozinhos” (HALBWACHS, 2003, p. 30).

Bosi (1979, p. 11) assinala que “a lembrança pura, quando se atualiza na imagem-lembrança, traz à tona da consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida”. Bosi (1979, p. 11) enfatiza que “ocorrem lembranças independentes de quaisquer hábitos: lembranças isoladas, singulares, que constituiriam autênticas ressurreições do passado”. Para Alberti (2013, p. 31) o processo de recordação de algum acontecimento ou de alguma impressão varia de pessoa para pessoa, conforme a importância que se imprime a esse acontecimento no momento em que ocorre e nos momentos em que é recordado. Segundo Halbwachs (1990, p. 30) “nossas lembranças permanecem coletivas, e elas são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos”.

Ricoeur (2006, p. 214) fala desse lembrar: “narrar e narrar-se, se constitui no primeiro gesto de projeção de uma identidade narrativa que pode identificar-se no seu discurso dirigido a um outro”. Delgado (2006, p. 43) enfatiza as narrativas sob a forma de registros orais ou escritos são caracterizadas pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras os registros da memória e da consciência da memória no tempo. A autora cita ainda que são importantes como estilo de transmissão, de geração para geração, das experiências mais simples da vida cotidiana e dos grandes eventos que marcam a História da humanidade. No processar da recordação estão presentes diferentes dimensões de tempo, que constituem a dinâmica das trajetórias individuais e coletivas dos sujeitos da História. São os chamados tempos vivos, que comportam em si referenciais identitários. São tempos prechos de experiências, que podem ser registradas por meio de relatos orais (DELGADO, 2006, p. 46). São suportes das identidades coletivas e do reconhecimento de mulheres que têm legados interessantes como ser do mundo e em favor de grupos invisibilizados. As narrativas, tais quais os lugares da memória, são instrumentos importantes de preservação e transmissão de heranças identitárias e tradições, e nesta pesquisa procuramos saber o que pensam as mulheres sobre a figura de Mãe Xanda. Thompson (1992, p. 185) assinala que “as

narrativas, porém, em geral são também utilizadas para contar vidas individuais, visando transmitir valores; e o que eles transmitem é a verdade simbólica”.

Todavia “as narrativas têm a potencialidade de fazer viajar o ouvinte através da viagem narrada. Como fontes para reconstrução do conhecimento histórico, seu potencial é inesgotável” (DELGADO, 2006, p. 44). Para a autora, os melhores narradores são aqueles que deixam fluir as palavras na tessitura de um enredo que inclui lembranças, registros, observações, silêncios, análises, emoções, reflexões, testemunhos. São eles sujeitos de visão única, singular, porém integrada às referências sociais da memória e da complexa trama da vida.

11.4 A identidade étnica de Mãe Xanda

Mãe Xanda, uma mulher que após ficar viúva, com apenas 30 anos de idade, começou a partejar no distrito de Três Morros em um período que não havia a oferta de políticas públicas para atenção à saúde, sobretudo, para as mulheres mais carentes da comunidade. Seu ofício é considerado de relevância social, por dar o aporte para mulheres que necessitavam de sua mão amiga no momento do parto. Partejou por 49 anos em Três Morros, posteriormente Lafaiete Coutinho (1940 – 1989) exercendo o seu ofício, sendo considerada e lembrada pelas pessoas da comunidade pela sua dedicação, afeto, amor e carinho.

Criou sua identidade de mulher negra, viúva, parteira que se dedicou ao seu ofício, subsidiando mulheres e crianças antes, durante e após o parto em um período em que faltava além de políticas para atenção as mulheres, estradas vicinais para um bom acesso e o deslocamento até a sede do município e para as cidades vizinhas. Para Hall (2002, p. 13) “a identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que os rodeiam”. Para Delgado (2006, p. 51) “a identidade, além de seus aspectos estritamente individuais, apresenta dimensão coletiva, que se refere à integração dos homens como sujeito do processo de construção da História”.

As identidades são posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora sabendo (aqui a linguagem da filosofia da consciência acaba por nos trair), sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma falta, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do outro e que,

assim, eles podem, nunca, ser ajustadas idênticas aos processos de sujeito que são nelas investidos (SILVA, 2008, p. 112). Para Hall (2002, p. 22), “o aspecto da identidade cultural moderna é formado através do pertencimento a uma cultura nacional”. Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 200) enfatizam “a identidade étnica como um estatuto imperativo, exerce sobre o indivíduo no que concerne à variedade de estatutos e papéis que ele pode assumir”. Nesse viés, Mãe Xanda construiu sua identidade de mulher, de parteira, pertencente à cultura afro-brasileira, que, mesmo faltando-lhe o conhecimento acadêmico/científico, adquiriu, ao longo dos anos de sua trajetória exercendo o seu ofício, um conhecimento popular muito grande, dando o aporte para mulheres que necessitam fazer seus partos.

Pollak (1992, p. 204) relata que “a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros”. Castells (1999, p. 22) enfatiza que “identidades se referem a atributos culturais, simbologias, experiências, hábitos, crenças, valores. Remete a um elenco de variáveis em permanente construção”. Thompson (1992, p. 209) pontua que “recordar a própria vida é fundamental para o nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar a autoconfiança”. Confiança que essas mulheres têm em continuar exercendo o seu ofício, fortalecendo os laços de pertencimento e tornando-se mestras da cultura popular. Hall (2002, p. 9) enfatiza os “aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”. Silva (2008, p. 130) relata que “identidades quando são tratadas politicamente de uma maneira fundacional, essa identidade está baseada na exclusão das mulheres”. Concordando com Silva em relação à exclusão das mulheres que de certa forma permanecem segregadas pelos ditames dos grupos hegemônicos da sociedade. Mulheres que mesmo enfrentando dificuldades durante suas trajetórias, na dureza do seu cotidiano, com as mãos calejadas e as marcas de expressão nas suas faces, num claro demonstrar de força e resistência de quem não foge da labuta diária, nem abandona a luta imposta pelas questões sociais de desigualdades. No caso específico de Mãe Xanda em Três Morros, posteriormente Lafaiete Coutinho, que criou formas de resistências e, por meio de seu ofício, deixou um legado para a comunidade.

A identidade dessa mulher foi construída ao longo da vida, na luta cotidiana, exercendo seu ofício de parteira. Para Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 112), “a identidade étnica é definida como um quadro cognitivo comum que constitui uma guia para as relações sociais e a interpretação das situações”. Silva (2008, p. 97) pontua que “a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder”. Mãe Xanda enfrentou as dificuldades e os ditames impostos pelos grupos hegemônicos da comunidade, onde predominou a família patriarcal, branca de modelo eurocêntrico. Nesse sentido, ela criou sua uma identidade de mulher negra, viúva, parteira que, por meio do seu ofício, deu o aporte para as mulheres e para suas famílias, antes, durante e depois dos partos com muita dedicação, amor, afeto e carinho.

11.5 Algumas considerações...

Este estudo demonstra que o ato de partejar exercido por Mãe Xanda durante décadas no distrito de Três Morros, posteriormente em Lafaiete Coutinho, permitiu construir sua identidade de mulher negra, parteira que deixou um legado para a população, mas nem por isso saiu da invisibilidade e foi reconhecida por um trabalho de relevância social, a não ser entre grupos populares.

A investigação apresenta relevância social, porque se propôs a reconstituir, pelas memórias da comunidade, de mulheres, a história para não cair no esquecimento. Nesse sentido, ressalta-se que a preservação das memórias da população é de fundamental importância para o seu desenvolvimento e manutenção, os registros dos feitos históricos e da cultura local é primordial para a reafirmação da identidade de um povo. Nesse viés, as fronteiras encontradas na pesquisa foram a questão étnica: os descendentes de matriz africana têm sofrido as mazelas do preconceito étnico-racial, e ser mulher negra é criar formas de lutas e resistência, pois o preconceito é um imperativo. E apesar das lutas Mãe Xanda criou formas de resistência, mostrando seu valor e força no ofício de partejar.

Há que se pensar também que mulheres como Mãe Xanda aprenderam naturalmente a prática, o trabalho de partejar em condições precárias,

desenvolvendo técnicas de parto natural que se destacaram principalmente nas comunidades rurais. Destaca-se a paciência para atender à necessidade de que o parto fosse normal, considerando que não havia outras possibilidades pela ausência de médicos, falta de hospitais, estradas vicinais sem condições de tráfego, carência de meios de transporte e, sobretudo, falta de ferramentas, instrumentos e até medicamentos. O parto e nascimento domiciliar, assistidos por parteiras como Mãe Xanda, ainda é muito comum, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, sobretudo em espaços rurais. Reconhecer oficialmente o trabalho da parteira Mãe Xanda significa valorizar seu trabalho na comunidade, reconhecer como protagonista do ofício de partejar, transformando-a em patrimônio imaterial da humanidade. Esta mais que merecedora, por auxiliar a assistência à saúde da mulher, especialmente a de baixa renda, sem requerer pagamentos para tal função é reconhecer sua missão espiritual. Como visto anteriormente, é um saber empírico de prática tradicional, importante para que seja reconhecida em sua trajetória como mulher e parteira.

Uma fronteira encontrada e crucial nesta pesquisa foi a do próprio ofício de ser parteira em confronto ao sistema de saúde do município, onde o parto em casa sofre críticas pelas pessoas que compõem o sistema. Mãe Xanda atuou em Três Morros, posteriormente em Lafaiete Coutinho, Itiruçu num período que deu suporte para mulheres parturientes que necessitavam de apoio, suprimindo a falta da oferta de políticas públicas para a atenção à saúde. Doula não é parteira tampouco enfermeira obstetra. Muitas vezes confundida, ela acompanha gestantes em partos — antes, durante e após o nascimento do bebê. O que faz uma doula é dar apoio emocional e sugerir técnicas não medicamentosas ou exercícios para alívio de dor. Seria Mãe Xanda uma parteira ou uma doula? Enfatizada a diferença do trabalho realizado entre as parteiras e as doulas, destacando que as parteiras são mulheres que não tem conhecimento acadêmico, em sua maioria, mas que tem um conhecimento popular, conhecimento milenar que desenvolvem o dom de partejar herdado de suas mães e avós, que prestam assistência para as mulheres antes, durante e após o parto.

Referências

ABREU, Isa Paula Hamouche. **Trabalhando com Parteiras Tradicionais**: a experiência do Ministério da Saúde no período de 2000 a 2004. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Gestão de

Sistemas e Serviços de Saúde) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2005.

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3ª ed. Revista e atualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALONSO, Leandro Seawright. A história oral como disciplina, a memória coletiva e a costura artesanal – religião, política. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 9, n. 17, p. 29-43, maio/ago., 2017.

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. *In*: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora Unesp, 1997. p. 185-227.

BOM MEIHY, José Carlos S. B. **Manual de história oral**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz Ed., 1979.

CAPIBERIBE, Janete. Os anjos da floresta. *In*: JUCÁ, Luiza; MOULIN, Nilson (org.). **Parindo um mundo novo**: Janete Capiberibe e as Parteias do Amapá. São Paulo: Cortez: Unicef, 2002. p. 21.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura – o poder da identidade. 3. ed. v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **Memória individual e memória coletiva**. *In*: HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003, p. 29-70.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice: Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das Tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LARAIÁ, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas-SP: Editora Unicamp, 1990.

MF. Ministério da Fazenda. **O que você precisa saber sobre as transferências fiscais da união**. Brasília: Secretaria do Tesouro Nacional, 2018. Disponível em: https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2501:9:::9:P9_ID_PUBLICACAO_ANEXO:6370. Acesso em: 18 jan. 2022.

NOGUEIRA, Alcides Prado. **Vila de Três Morros, Exemplo de uma Vida**. Jequié: Gráfica Leliana, 2004.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre ética na história oral. Projeto História. São Paulo, v. 15, p. 13-49, abr., 1997.

POUTIGNAT, Phillipe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

RICOEUR, Paul. **Percorso do reconhecimento**. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

THOMPSON, Paul Richard. **A voz do passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

⁶⁷A regulamentação veio com o Código Tributário Nacional (CTN – Lei 5.172, de 25 de outubro de 1966), no seu artigo 91, e o início de sua distribuição deu-se em 1967. O critério de distribuição do FPM era então baseado unicamente na população dos municípios (MF, 2018, p. 2).

MULHERES, COLONIALISMO E INSUBMISSÃO NO SUL E SUDOESTE DE ANGOLA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES (1900 – 1920)

Washington Santos Nascimento

As relações de gênero e o patriarcado são sistemas históricos (e instáveis) de poder construídos na modernidade, no processo do comércio de africanos pelo Atlântico, que provocou em diferentes sociedades africanas mudanças profundas na estrutura social, substituindo, por exemplo, distinções baseadas em senioridade por outras de gênero. Essas mudanças foram ainda mais acentuadas quando da territorialização do colonialismo europeu, em fins do século XIX e primeira metade do século XX (AMADIUME, 2001; OYĚWÙMÍ, 2021). Em uma situação colonial, de profunda opressão por parte de um poder metropolitano sobre setores da população da colônia, as mulheres, por estarem já em uma situação de vulnerabilidade social, são aquelas que mais sentem os efeitos do colonialismo.

Para entender essa situação, pretendemos neste capítulo trazer um olhar amplo e panorâmico sobre a vida das mulheres no sul e sudoeste de Angola, por meio de um estudo de caso sobre as mulheres Ovakwanyama (um dos povos Owambo) do sul e as Kuvale e/ou não europeias em Moçamedes (sudoeste), entre os anos de 1900 e 1920. Essas regiões estão de certa forma conectadas, pois o início da colonização europeia se dá no sentido sudoeste-sul.

Para fazer tais análises, utilizamos processos criminais e cíveis recolhidos no Arquivo do Namibe, bem como relatórios administrativos e governamentais do Arquivo Nacional de Angola, situado em Luanda, e por fim fontes missionárias tanto das missões protestantes quanto católicas que tiveram uma forte presença na região no início do século XX (NASCIMENTO, 2020).

Imagem 1 – Regiões analisadas



Fonte: WordPress.com, [20-?]

12.1 As mulheres Ovakwanyama

As mulheres Ovakwanyama eram o centro daquela sociedade, exercendo o controle sobre seus membros, bens materiais, e produção agrícola. Quando os homens partiam para operações militares, saíam em viagem para comercializar determinados produtos ou se empregavam como trabalhadores em minas

alemães do norte da Namíbia ou mesmo em atividades desenvolvidas por portugueses no planalto da Huíla, as mulheres assumiam o controle total dos eumbos (a forma de organização social daquela sociedade) (TEIXEIRA, 2014). Para explicar a importância delas para o povo Ovambo, há um mito de origem contado pelos mais velhos e que foi registrado pelo Padre Keiling entre finais do século XIX e início do XX:

Um belo dia chegou a esta terra uma mulher toda coberta de chagas, parecendo já velha. Vinha dos lados do Humbe: era da família dos “vakuelau”. Por conta das feridas, que pareciam incuráveis, tinha sido expulsa pelos parentes. Passou na terra dos cuamatos onde foi corrida, assim como no Cuanhama propriamente dito: mas os cunhamas do Evale tiveram compaixão dela: o soba fê-la tratar por um curandeiro de fama e ela curou. Então viu-se que era uma mulher nova, forte, e tinha o segredo da chuva. E, de facto, ela fez cair muita chuva na terra dos evales. O soba tomou-a para esposa e teve dela muitos filhos. Quando morreu sucederam-lhe os filhos que desta mulher tivera. Chamam-se “vakuatondua” porque a mãe deles tinha sido desprezada (okuatonda: desprezar), em toda parte. (KEILING, [1934], p. 141-142).

A fala revela a importância da mulher, pois ela tinha o poder mais importante daquela região, o segredo da chuva. Além disso evidencia os entrelaçamentos dos povos Ovakwanyama situados no Humbe e em Evale, que, se corresponderem às atuais regiões, estão separadas por aproximadamente 170 quilômetros, tendo Odjiva no meio do caminho. A mãe primeira Aakwaniilwa (Ohamba ou “rainha”) teria sido Niilwa. Ela aparece em diferentes histórias de fundação contadas pelos povos Ovambo, demarcando dessa forma o caráter matrilinear, mas também do poder naquelas sociedades.

O papel feminino era tão fundamental que, somente depois que elas aceitaram a presença de missionários, eles se instalaram efetivamente na região em meados do século XX. Os missionários alemães, só depois de 30 anos de presença efetiva na região, datado de 1840, é que conseguiram algum êxito em seu processo de evangelização, depois da conversão e batismo de uma “velha e fidalga dama”, logo seguida por centenas de pessoas⁶⁸.

Muitas destas mulheres acumulavam pecúlio e eventualmente se davam ao luxo de adquirirem produtos europeus. Em 1900, por exemplo a mãe do Ohamba (chefe local) Nande, Ndatiolye ya Hangula (“Nda Kioli”), encomendou do padre Lecomte missangas que seriam pagas com seus bois. Segundo padre: “o principal, diz a Rainha, é que venham muitas com que eu possa tecer uma cinta que me caia até aos joelhos. Ficarei assim linda, lindíssima!” (LECOMTE, 1902, p. 33 *apud* MARTINS, 2015, p. 16).

Além de comprar, elas eram presenteadas pelos missionários que desejavam se estabelecer na região. Em 1910, Anyagha, prima de Nande, recebeu presentes do bispo: “recebeu o presente que lhe entreguei em nome do Governo Portugues, dignando-se de ter nesse momento uma frase finamente espirituosa e lisonjeira. — Ah! Exclamou ela, agora já não podem dizer que sou pobre!” (D. JOÃO, 1912, p. 160 *apud* MARTINS, 2015, p. 16).

Apesar de atuarem como intermediarias, havia o receio dos Ohama com os abusos cometidos pelos europeus com as mulheres locais, por isso, em diferentes acordos feitos entre os Ovakwanyama e estrangeiros (como portugueses e alemães), um dos pontos acordados é de que os soldados portugueses não deveriam se relacionar com as mulheres locais.

Em 1909 o Major Artur de Moraes consegue a aprovação do Ohamba Nande para instalar um forte militar no seu território, mas com uma condição:

Que consentia que fosse para junto da embala um representante de Muene-Puto [refere-se ao Rei de Portugal, é uma expressão aportuguesada do kimbundu], mas que tinha receio que fossem soldados, não fossem eles meter-se com as mulheres, pois metendo-se com elas o povo ficava zangado. (MORAES, 2007, p. 149-150 *apud* MARTINS, 2015, p. 19).

Uma outra questão importante de se destacar em relação às mulheres Ovawanyama era a sua liberdade sexual, depois da efandula, que chocaria os missionários europeus presentes na região. A efundula, a festa da puberdade das mulheres jovens, era central para a definição de identidade feminina. Ele legitimava a idade adulta das mulheres, a sexualidade e a fertilidade. Tratava-se de um longo processo de preparação para a feminilidade que começava no início da infância, culminando na transição para o início de sua vida sexual plena (BECKER, 2005, p. 46). Depois desse processo de iniciação, podia ter relações com homens e ter relações consideradas como “extraconjugais” pelos missionários caso os homens se afastassem por algum tempo, além disso os divórcios/separações eram comuns.

Em 1909, um relatório da Sociedade Missionária da Renânia, presente na região, informava aos superiores que, das dez mulheres mais velhas na localidade, nove tiveram uma sequência de maridos, variando de três a seis (BECKER, 2005, p. 46). O missionário alemão August Wulfhorst em seus relatórios destacava a liberdade sexual da mulher Ovakwanyama, muitas delas tiveram relações sexuais com homens “casados” e outras tinham um “noivo”

com quem mantinham relações como se fossem já casadas, com o conhecimento e anuência dos pais (BECKER, 2005, p. 46).

É claro que a presença missionária na região trouxe um profundo impacto para as mulheres e a sociedade Ovakwanyama como um todo, os missionários propuseram novas definições de feminilidade e masculinidade, gênero e sexualidade, introduzindo também ideias exógenas como as noções de pecado e moralidade, levando algumas das lideranças como Mandume (1911 – 1917) a fazerem uma intervenção nesse processo, assegurando o direito das mulheres tradicionalmente concebidos.

Mesmo antes de Mandume, os quimbandas usavam seu prestígio junto aos Ohamba (governantes locais) para tentar impedir que as mulheres fossem para as missões religiosas europeias, visto que, convertida a novos preceitos religiosos e sociais, poderiam causar um desequilíbrio naquela sociedade (MARTINS, 2015, p. 11). Entretanto é difícil imaginar que elas não tivessem sido impactadas quando da chegada dessas ideias sociorreligiosas na região, sobretudo aquelas que foram educadas dentro (ou no entorno) das missões religiosas.

Elas se mantinham relativamente afastadas das guerras empreendidas pelos Ovakwanyama. As fontes mais antigas, ao que parecem em todo o Owambo, colocam a guerra enquanto uma preocupação masculina, como demonstram uma série de brincadeiras infantis ensinadas às crianças desde a mais tenra idade. O que não quer dizer que as mulheres eventualmente não participavam (LOEB, 1962, p. 81-2 *apud* BECKER, 2003, p. 55).

É fato mais do que conhecido, como mostram alguns relatórios europeus, que elas eram parte importantes na logística da guerra e em alguns momentos iam também para a frente de batalha⁶⁹ (COSTA JUNIOR, 1921).

Em linhas gerais os europeus descrevem os cargos de Ohamba como sendo prioritariamente masculinos, o que não é verdade, havia muitos eehamba mulheres. Pesquisadoras como Anne McClintock (2010) mostra como o imperialismo em África constituiu-se enquanto um fenômeno essencialmente masculino e dominador, e que os relatos feitos deste processo ressaltam tais enquadramentos.

Muitas dessas mulheres assumiram o posto de Ohamba, governando oshikandjo (“distritos”) dentro do território Ovakwanyama como Nekoto la Mwaeshange (Oiheke), Hipondoka ya Nyanya (Olukango), Ndatiolye ya

Hangula, Hanyangha y Hamutenya (Oukwangali), Ndilokelwa ya Shihepo (Oongo) e Ndavavele (Elala) (SHIWEDA, 2011, p. 246). Ndatiolye ya Hangula (“Ddatioli”) que, segundo o padre Killing, era mãe de Weyulu, Auficu, Nande e Hamálua governou a região de Oukwangali (KEILING, [1934], p. 148). O Padre Génié, ao chegar na região Kwanyama em 1900 para tentar reabrir a missão religiosa, preferiu se instalar próximo de Ddatioli e não de Weyulu (chamado por ele de Eyulu) como relata o Padre Keiling:

Era neste tempo sobra grande do Cuanhama um homem que sabia impor, chamado Eyulu e que acolheu os missionários com todos os sinais de carinho e amor, que se podiam esperar: mas o Pe Génié preferiu ir-se instalar longe da embala, num lugar chamado Matadiva, que era governado por uma Amazona, chamada Ddatioli. (KEILING, [1934], p. 148).

Mesmo com todas as qualidades de Weyulu, o Padre Génié preferiu a segurança dada por Ddatioli, o que mostra o quanto ela era poderosa. Constituía-se prática comum dos europeus, sempre que possível, construir suas instalações (moradias, escolas, casas comerciais, igrejas...) próximo das habitações das mais altas individualidades africanas, pois acreditavam que estariam estrategicamente mais protegidos. Sua morte, 3 anos depois, em 1903 vai fazer com que o padre se sinta vulnerável frente à comunidade local. Hipondoka ya Nyanya governava a região de Olukango (denominada pelos portugueses como Otoquero). Em 1906 os portugueses, em missão pela região, assim a descrevem:

Bivacamos [*instalamo-nos] debaixo de uma figueira a uns 200 metros da libata da Ipadoca (avó do soba). Alguns momentos depois de chegarmos fomos convidados a visita-la, visto ela não poder já sair, dos seus aposentos de família real. [...] a mulher é velhíssima e quase não deu pela nossa estada. Estava deitada sobre uns troncos de madeira, com a cabeça apoiada numa cabaça cortada ao meio e rodeada de várias mulheres e mucandonas (raparigas solteiras). Quem nos recebeu foi o homem dela²⁰.

Para mostrar seu poder Ipadoca, deixou os portugueses esperando algum tempo, “[n]ão se levantaram á nossa chegada. Fizeram-nos esperar algum tempo no limiar da porta da entrada do recinto onde estavam olhando para nós com certa insistência e ar desdenhoso”²¹. Os portugueses deram presentes a Ipadoca, além disso, aguardante para os homens que estavam próximos. Mas não receberam nada em troca, tendo eles também que pagar pelo uso da água das cacimbas próximas a libata da soberana. Nekoto foi “tia avó” de Mandume e, como veremos mais a frente, responsável por protegê-lo dos possíveis atentados à sua vida feitos a mando de Weyulu e Nande, de quem também ela

era tia. Ela exercia, segundo os missionários luteranos alemães que trabalhavam na região entre os anos de 1891 e 1915, uma grande influência sobre seus “sobrinhos” e “sobrinhas” (SHIWEDA, 2011, p. 246). Além disso coube a ela a organização da presença desses missionários em território Ovakwanyama (BECKER, 2005, p. 53).

Como qualquer outra mulher Ohamba, Nekoto teve o privilégio de escolher seu marido. Quando um de seus maridos, Haishi, morreu ela escolheu Mwoombola, um homem rico e já casado, tendo ele então que separar-se de suas esposas para ficar com ela. O papel do marido de uma Ohamba era realizar e supervisionar todas as ordens ao redor do território comandado por sua esposa. No entanto, não tinha voz na tomada de decisões, embora se diga que, eventualmente algum desses maridos, como Haishi, tentaram agir de forma mais independente (SHIWEDA, 2011, p. 246). Os missionários diziam que quando Ohamba morresse, seu marido também seria morto para fornecer companhia a ela no outro mundo (SHIWEDA, 2011, p. 247). Não encontrei em nenhuma das minhas fontes relatos de tal maridicídio, talvez fosse uma morte ritual.

Havia mulheres que não eram Eehamba, mas que eram igualmente poderosas, atuando como omalenga ou no caso das mães dos governantes tinham um poder decisório muito significativo, atuando em conflitos graves e nos momentos de sucessão (BECKER, 2005, p. 52). A existência dessas eehamba não era uma especificidade dos Ovakwanyama, povos Nhanyeka e Humbi também tinham entre suas lideranças soberanas. Em 30 de maio de 1908, o comandante militar do quartel dos Gambos, da região vizinha da Huíla, informa ao governo central em Luanda que na região do Mukere havia gente “pouco submissa” e que eram governado por Boangala, “uma mulher tida como principal mandante do lugar”, cujo filho Kamakora, pretendia tomar o sobado dos Gambos⁷². São exemplos de que, além de exercerem um papel importante na sociedade, não era comum assumirem também papéis políticos de destaque em regiões que não só a Ovakwanyama.

Naquele espaço social havia uma relação de complementaridade e não oposição entre os papéis femininos e masculinos. Ao desequilíbrio trazido pelos missionários, Mandume se opôs buscando reequilibrar essa relação, e, quando este foi deposto, coube a Andanga, tia de Mandume, o papel de mais uma vez buscar o equilíbrio entre aqueles atores sociais, assumindo o papel de Ohamba.

As mulheres analisadas anteriormente pertenciam aos postos mais elevados daquelas sociedades, infelizmente pelo tipo de documento que analisamos (relatórios administrativos, relatos memorialísticos e fontes missionárias) sabemos pouco das “mulheres comuns”, com suas vidas relativamente afastadas dos centros de poder. Para tentar nos aproximar deste aspecto da presença feminina naquela região, propomo-nos agora a analisar alguns processos criminais cujas mulheres foram protagonistas. Trata-se de processos recolhidos no Arquivo do Namibe no ano de 2018 e diz respeito sobretudo a mulheres Kuvale e/ou não europeias da região compreendida pela então província de Moçamedes.

12.2 Mulheres “pretas”, sociabilidades e violência no sul angolano (1896 – 1914)

Inicialmente analisaremos alguns casos que envolvem violência de homens contra mulheres, o primeiro caso analisado é o de Maria “preta” de 1896. Ela aparentava ter uns 19 anos, mesmo ela não sabendo exatamente se essa era a sua idade, dizia ser solteira, mas vivia junto com Manoel da Glória em Moçamedes. Viviam em uma casa, no quintal próximo à Cadeia pública, onde também habitavam um homem cego, sua esposa Raimunda e filhos menores de oito anos⁷³.

No dia da festa de São João em 25 de junho de 1896, por volta das 19h, Manoel chegara aparentemente bêbado e deitara-se no chão, quando ela tentou levá-lo para cama, este batera nela com uma taboa (um “pau de lenhar”) que continha um prego gerando um grande ferimento em seu peito, bem como fora agredida no rosto aparentemente por um chicote. Para fugir das agressões, pulou a janela e fora dar parte na polícia (às 20h30), de onde vai ao hospital diante da gravidade da lesão.

A partir dos depoimentos das testemunhas e do próprio Manoel, é possível perceber que ela teria reagido às agressões e/ou as primeiras palavras dele quando ela tentara levantá-lo do chão, xingando este de cangundo, corno e filha da puta. *Cangundo* tem dois significados distintos, porém complementares, o primeiro quer dizer *um indivíduo branco de baixa condição social*, já em quimbundo significa *aventureiro* (INFOPEIDIA, 2022).

O processo é retomado em 1901, nesse tempo Manoel da Glória estava morando em Benguela e a família que Maria morava na casa tinham partido em

um palhabote (veleiro) para Luanda. Mesmo assim novas testemunhas são chamadas a depor, gerando um novo processo ainda não localizado por mim. Esse processo mostra arranjos de moradia coletiva, a relação entre um homem branco e uma mulher negra e a violência masculina, aumentada por conta do consumo de álcool. Além disso os trânsitos dessa mulheres, que, diante da situação enfrentada na província de Moçamedes, desloca-se para outra província, Benguela, de onde provavelmente teria saído inicialmente e/ou tinha relações de proteção e parceria.

O segundo caso analisado, que também envolve violência doméstica, é o de Amélia “preta” que trabalhava para a firma Torres e Irmãos, em 11 de outubro de 1911 estando na fazenda Boa Vista, encontrou-se com José Francisco, “indígena”, trabalhador do Caminho de ferro de Mossamedes. Depois de conversarem foi ela para a casa dele no Laço do Giraul, onde dormiram juntos. Antes de José Francisco, ela tinha sido amante de Paulo Bango, também “indígena” e igualmente serviçal da Torres e Irmão. Por volta de quatro horas da madrugada, Paulo Bango bate na porta do Francisco, “a qual ela estava escondida debaixo da sua cama, dizendo o respondente que ela não estava ali, mais o queixoso espreitando para debaixo da cama viu-a, puxou-a para fora e foi entregá-la em casa de seu patrão”⁷⁴. Não está claro se Amalia era uma “Mondongue”, um grupo que estava há muito tempo no Namibe, mas é fato que José Francisco e outros mondongues se reuniram para agredir Paulo Banga com um cacete.

No caso em questão, é perceptível perceber uma divisão entre indígena, provavelmente uma referência a um dos povos locais, como os Kuvale, e o preto/preta como sinônimo de um africano/a no qual não se sabia a origem ao certo. Outra questão importante de se salientar é de que talvez o conflito se desse não pela suposta traição de Amélia, mas sim pelo fato de que ela estaria se relacionando com alguém fora do seu grupo de origem.

Em outros casos foi possível também perceber violência entre mulheres como aquele que envolveu Carolina, no ano de 1901, ela foi presa por ter agredido Bernarda, também de “cor preta”, sendo testemunhas um sapateiro e duas outras mulheres que residiam no quintal da empresa Torres e Irmão, não sabemos mais detalhes do processo, portanto as razões de tal agressão⁷⁵.

Os processos mostram também disputas envolvendo filhos. Em 1901 foi presa Julia, “mulata” no dia 21 de novembro, na região da Pedra Grande. A acusação era de que teria abandonado sua filha de três anos, no caminho de

Quipola, próximo do rio Bero. Tinha 28 anos “prováveis”, sendo natural de Mossamedes e filha de Bernadino e de Constância. Era uma mulher solteira, lavadeira, moradora em Mossamedes. Se dizia também católica apostólica romana, tendo uma filha, não pagando impostos (por ser “indígena”), analfabeta e nunca fora presa, nem julgada⁷⁶. Perguntada sobre o ato de sua acusação, disse o seguinte:

[...] que não abandonou sua filha, que tem de idade de três anos, digo, dois anos, a qual entregou a uma preta moradora na Horta da Nação numa cubata só, cujo nome esqueceu e que não é sua amiga, que a deixou a essa preta porque ia para o Humbe com soldados de nome Gaspar como quem estava amancebada e chegada a Pedra Grande ai foi presa e em seguida entregue a este juízo. Que quando entregou a criança foi na quarta-feira quinze do corrente mês.⁷⁷

Ela disse ainda que tinha entregado a sua filha a “preta” Cassessa, “de quem não é amiga, e a qual ela para lá deixar ficar a sua filha, e elas prometessem lhe dar qualquer retribuição” e que tal fato foi feito diante de “outras pretas”. A versão das testemunhas e da pessoa que ficou com a criança, Amélia Zeferina, viúva, lavadeira, residente na rua das Hortas, disse que a criança tinha sido abandonada e que, quando ela fora encontrada na beira do Rio pelas “duas pretas”, estava “chorando e chamando por sua mãe”, que depois foi alimentada e entregue a ela, que desejava ficar com a criança.

Uma das mulheres que teria recolhido a criança, Joaquina, que repete a mesma história apenas acrescentando que

[...] no dia seguinte fora ter com elas um soldado que não conhece, dizendo-lhes que a Amélia, lavadeira lhes mandara pedir a criança referida, a fim de ficar em sua casa, pelo que a testemunha como sua filha e o aludido soldado, vieram a casa de Amélia, lavadeira, aquém entregaram a criança, contando-lhe o sucedido e dando-lhe a mesma Amélia cinco notas.

Imediatamente Julia é presa, “[d]e a ré entra na cadeia. Dê-lhe em 24 horas nota de sua culpa. Venha a perguntar o sábado pelos 10 ½ horas comunicar-lhe á então incomunicável”.

O que está por trás dessas disputas provavelmente seja a dificuldade de se ter uma criança e conseguir seguir a vida, surgindo assim a possibilidade de colocá-la nas mãos de uma mulher com melhores condições de poder criá-la. Tendo a acreditar que a mulher em questão devia ter algum laço de parentesco com a dita criança. Nos processos analisados há também casos de feminicídios e tentativas de abusos sexuais. No domingo, 21 de setembro de 1913, Bimbe foi encontrada assassinada dentro de uma cacimba, na cidade de Moçâmedes. Ela

foi encontrada com várias escoriações, em uma localidade da zona rural denominada Horta Pequena, na região de Giraul, cuja distância é de aproximadamente 38 km da região central, sendo encontrada pelo “preto papagaio”. De acordo com testemunhas, tratava-se de uma “preta bem-comportada” e que “a ponto de não ter merecido menor castigo”. Bimbe era uma “serviçal” a serviço da fazenda de Antonio Leitão, sendo que seu marido Antônio Langudo trabalhava na Fazenda Giraul da Firma Viúva Bastos.

De acordo com Faustino Papagaio, a vítima teria ido encontrar seu companheiro Antônio Langudo “no domingo, vinte e um, já de vista, lhe aparecia na Fazenda Giraul, da firma Viuva Bastos & Filhos, onde ela fazia passar o dia” e que durante a tarde foi procurada por Paulo Quipolo, este queria obrigá-la a comparecer na fazenda de Antônio Litão, seu patrão, o qual teria assuntos para tratar com ela. Papagaio afirma que a vítima relutou em ir “ela se recusaria a acompanhá-lo porque tinha medo dele e porque nenhum crime havia cometido” revelando dessa forma um temor para com o empregado da Fazenda de Antônio Leitão, bem como em relação com o seu patrão que se mostraria verdadeiro, pois, durante o deslocamento (feito a pé pela Linha de Ferro), ocorreu um “desentendimento”. Paulo a agrediu, ocasionando a morte da Bimbe. Paulo foi preso na manhã de quinta-feira como principal suspeito do crime, inicialmente negando sua autoria e vindo a confessar durante o interrogatório. De acordo com o autor do crime, ele e Bimbe se desentenderam, vindo a agredi-la e causar o óbito da vítima. Não se sabe ao certo qual o motivo que levou a vítima ser coagida a se deslocar até a fazenda, tão pouco as razões do tal desentendimento, pode se imaginar uma tentativa de abuso sexual, o que não era incomum naquele cenário.

Ao que parece estamos em uma região no qual os casamentos nucleares não parece ser a norma, pois encontramos em alguns processos mulheres que foram mortas por terceiros dentro de uma relação que a autoridade colonial quer nos fazer acreditar que seria monogâmica, como no caso que envolveu a “preta” Binguíela em 1900 que teria sido assassinada por um “amante”:

Em meados do mês de fevereiro do corrente ano, não se lembrando ao certo qual o dia viu o preto Tchirocaco chamou a preta Binguíella, convidando-a para ir às matos, comer um bocado de carne de cabra. Que no mesmo dia, de tanto encontrou-a bem como um seu filho de nome Tchicambo, mortos dentro de um buraco. Que sempre desconfiou que o assassino fosse o preto Tchirocaco, por isso que o mesmo tinha muito ciúme da vítima.²⁸

Binguiella fora deixada morta dentro de um buraco de porco espinho junto a seu filho que ainda vivo viera a morrer de fome junto a mãe. Depois do suposto assassinato, Tchirocaco fugira para os Quillenques e só não fora denunciado pelas pessoas que souberam o que teria acontecido por ser um “poderoso quimbanda” e que tinham medo de que ele lhes fizesse algum mal. As tentativas feitas por terceiros de ter relações com pessoas já comprometidas aparecem em uma outra história que envolveu Emilia em 1902, diz uma das partes do caso, a lavadeira Carolina:

[...] vinha queixar-se porque ontem Manoel Tomé, morador nesta vila, se quis meter com uma rapariga mulata, de nome Emilia, moradora na dita Aguada e porque a dita mulata não aceitasse as propostas dele, e não quisesse viver na sua companhia, e como a mãe dela participante, de nome Catarina, também moradora e de uma participante, lhe dissesse que a dita rapariga mulata já tinha um amante, embora velho, e que ela não queria nada com ele, o mesmo Manoel Thomé muito zangado, bateu na mãe dela, a dita Catarina, fazendo-lhe um ferimento no braço direito⁷⁹.

Emilia era filha de Catarina Manoel Maria de 60 anos, ocupa-se em fazer quindas, moradora no Chimbo na via de Mossamedes diz que, indo comprar Cará na estrada do Chimbo, ao retornar para sua casa, encontrou-se com o “branco Camacho”, já velho, mas que estava “amancebado com a mulata de nome Emilia”, estando os dois na porta. Depois que Camacho entrara para sua casa, foi que o sapateiro Manuel Thomé viera fazer “ofertas” e “promessas” à referida “mulata” Emilia:

[...] então ela queixosa disse a dita Mulata que se recolhesse para sua casa, pois que tinha o seu homem. Que então o dito Thomé se levantou muito zangado dizendo-lhe — “para que disse você isso isso aquela mulher” — e agarrando logo na bengala que tinha próxima começou a dar lhe bengaladas no braço esquerdo, e com o qual ela procurava defender a cabeça deixando a muito magoada, e seguindo logo o seu caminho em direção a esta vila.⁸⁰

O processo termina chamando as testemunhas para inquirição e não sabemos que desdobramentos tomou. Chama a atenção o fato de que Emilia foi descrita como sendo mulata e não preta, com certeza uma gradação que socialmente era relevante naquela sociedade de então, não só em Moçamedes, como em grande parte de Angola. Um outro caso de Femicídio se deu no ano de 1919 quando Preciosa, filha da “indígena” de nome Adelaide, uma serviçal, residente em Moçamedes de apenas sete anos morre por conta dos maus tratos feitos pelo pai, falecendo em seus braços. Adelaide dá detalhes sobre o que acontecera:

Disse chamar só Adelaide, casada seguindo o costume gentílico, de trinta anos de idade, natural do Benguela, serviçal de Dona Eugênia, lavadeira residente em Mossamedes. Declarou que no dia treze do corrente, às onze horas o amante dela declarante, por ser a menor ofendida, entrou na casa onde ela declarante trabalha e disse para que mandasse a menor ofendida levar-lhe o almoço. Como a menor tivesse medo e o manifestasse, então mesmo seu amante de nome Amaro, pedreiro, deu-lhe uma bofetada na moleira e depois com um pau de lenha agarrou-lhe pelo braço e deu-lhe mais pancadas. Só depois de lhe ter batido é que ela declarante o separou⁸¹.

Mas já era tarde demais. Por que Preciosa tinha medo de seu pai? Acredito que deva ser pelo fato de que ele já a vinha castigando tempos atrás. Ou ainda que efetivamente não fosse o pai biológico e queria que ela fizesse trabalhos braçais para ele?

12.3 Considerações finais

As fontes que trouxemos ainda são embrionárias e devem ser mais bem analisadas e comparadas em pesquisas futuras, mas servem para mostrar a diversidade das experiências femininas na região. Os documentos aqui evidenciam um viés cristão no entendimento e descrição das mulheres, como nas fontes missionárias, mas também nas fontes judiciais “leigas”, em que a condenação à “traição”, à negação da existência de arranjos familiares diversos etc. evidenciam um entendimento religioso daquela sociedade que era maior do que apenas a zona de influência das missões.

Outra questão importante de se destacar é que, enquanto as mulheres Kuvale e/ou não europeias analisadas viviam já sob o jugo colonial direto, as Ovakwanyama, situadas mais ao sul do território, que hoje corresponde ao sul de Angola e o norte da Namíbia, ainda viviam, no início do século XX, dentro de suas próprias estruturas políticas e sociais, apesar de serem fortemente influenciadas e impactadas pela presença de missionários religiosos na região.

Nos limites deste capítulo e a partir da análise das fontes, podemos afirmar que o colonialismo foi um elemento fundamental para o aumento da violência contra elas e para a mudança na estruturação social das mulheres naquele cenário, levando ao enfraquecimento do seu poder. Diferentes autoras, como Oyèrónké Oyèwùmí e Anne McClintock, têm demonstrado as relações entre raça, gênero e sexualidade nas relações coloniais no sul do continente africano (MCCLINTOCK, 2010).

Bem como a superficialidade dos entendimentos europeus de gênero e família para a realidade Yorubá (OYÈWÙMÍ, 2021). No caso de Angola, esta é

ainda um estudo a ser feito.

Fontes primárias

Apelante o ministério público. Apelado: Júlia, 1902. Arquivo do Namibe (não catalogado).

Autor crimes de processo ordinário. Autor: O ministério público. Ré: Preta Carolina. Arquivo Público do Namibe, 1901 (não catalogado).

Autos crimes de processo ordinário de querela. Autor: o ministério público. Réu José Francisco, indígena, trabalhador do Caminho de ferro de Mossamedes. Arquivo público do Namibe, 1911. (não catalogado).

Autos crimes de processo ordinário de querela. Réu Amaro Indígena, 1912. Arquivo do Namibe (não catalogado).

Autos de querela pelo crime de ofensas corporais na pessoa da preta Maria. Arquivo Público do Namibe, 1900 (não catalogado).

Juizo de Direito. Autos de polícia correcional pelo crime de ofensas corporais feitas na queixosa Catarina. Autor. O ministério público. Réu. Manoel Thomé, solteiro, sapateiro de Mossamedes. 1902. Arquivo do Namibe. (Não catalogado).

Missão, CAIXA 156, Benguela. Arquivo Nacional de Angola.

Missão, Seção Benguela, Caixa 156. 1906 Arquivo Nacional de Angola.

Relatório do Administrador dos Gambos, 1908, Seção Huíla. Arquivo Nacional de Angola.

Relatório do governador de Moçamedes, 1920. Seção Moçamedes. Arquivo Nacional de Angola.

Tribunal da Relação de Loanda. Autos crimes de apelação vindos da comarca de Mossamedes. Arquivo Nacional de Angola.

Fontes impressas

COSTA JUNIOR, José Ribeiro. **Serviços administrativos na campanha do Sul de Angola em 1915**. Lisboa, PT: Edição do Boletim de administração militar, 1921.

KEILING, Monsenhor Luiz Alfredo. **Quarenta anos de África**. Braga, PT: Edições das Missões de Angola e Congo, [1934].

MORAES, Major Artur de. **Memórias de Angola**. 2. ed. Sintra: Caleidoscópio, 2007.

Referências

AMADIUME, Ifi. African Women: Voicing Feminisms and Democratic Futures. **Macalester International**, Minnesota, US, v. 10, n. 9, 2001.

BECKER, H. Women, Politics and Peace in Northern Namibia. *In: Women and Peace in Africa*. Paris: UNESCO Workshop, 2003.

BECKER, Heike. Efundula: Women's Initiation, Gender and Sexual Identities in Northern Namibia. *In: ARNFRED, Signe (ed.). Re-Thinking Sexualities in Africa*. Uppsala, SE: Nordiska Afrika Institutet, 2005. p. 35-58.

INFOPÉDIA. **Cangundo no Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa [em linha]**. Porto: Porto Editora. [consult. 2023-05-11 16:39:20]. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cangundo?express=cangundo+infop%C3%A9dia+2022>. Acesso em: 22 nov. 2022.

MARTINS, Isildo Gouveia. **Cuanhama: estratégias internas e prelúdio da perda da sua autonomia (1900-1915)**. 2015. Dissertação (Mestrado História de África) –

Universidade de Lisboa, Lisboa, PT, 2015.

MCCLINTOCK, Anne. **Couro Imperial**: raça, gênero e sexualidade no embate colonial. Campinas-SP: Editora Unicamp, 2010.

NASCIMENTO, Washington. **Jogo nas sombras**. Realidades misturadas, estratégias de subjetivação e luta anticolonial em Angola (1901-1961). Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2020.

OYÈWÙMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres**: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. [S.l.]: Bazar do Tempo, 2021.

SHIWEDA, Napandulwe. **Omhedi**: Displacement and Legitimacy in Oukwanyama politics, Namibia, 1915–2010. 2011. Dissertation (Doctoral Degree in History) – Department of History, University of the Western Cape, Western Cape, ZA, 2011.

TEIXEIRA, Jorge Fernando Silva. **Projecto de Centro Interpretativo da Cultura Kwanyama (Cuanhama)**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras Universidade do Porto, 2014.

⁶⁸ Washington Nascimento (2020) traz elementos importantes para compreendermos a realidade social dessa região. Algumas das fontes localizadas nessa sua pesquisa foram também usadas neste capítulo.

⁶⁹ O eumbo era a unidade básica de administração e era a unidade familiar base de toda a sociedade Ovakwanyama. Eles estavam organizados em mukundas, que eram a maior unidade territorial, composta por conjuntos de kubatas ou libatas, que por sua vez correspondiam a conjuntos de eumbos.

⁷⁰ Missão, Seção Benguela, Caixa 156. 1906 Arquivo Nacional de Angola.

⁷¹ Missão, CAIXA 156, Benguela. Arquivo Nacional de Angola.

⁷² Relatório do Administrador dos Gambos, 1908, Seção Huíla. Arquivo Nacional de Angola.

⁷³ Autos de querela pelo crime de ofensas corporais na pessoa da preta Maria. Arquivo Público do Namibe, 1900 (não catalogado).

⁷⁴ Autos crimes de processo ordinário de querela. Autor: o ministério público. Réu José Francisco, indígena, trabalhador do Caminho de ferro de Mossamedes. Arquivo público do Namibe, 1911 (não catalogado).

⁷⁵ Autor crimes de processo ordinário. Autor: O ministério público. Ré: Preta Carolina. Arquivo Público do Namibe, 1901 (não catalogado).

⁷⁶ Tribunal da Relação de Loanda. Autos crimes de apelação vindos da comarca de Mossamedes Apelante o ministério público. Apelado: Júlia, 1902.

⁷⁷ Tribunal da Relação de Loanda. Autos crimes de apelação vindos da comarca de Mossamedes Apelante o ministério público. Apelado: Júlia, 1902.

⁷⁸ Autos de polícia correcional pelo crime do artigo 359 do código penal. Réus: Alfredo Lopes (sapateiro) e Alfredo da Rosa Neves (serralheiro do caminho de ferro). Arquivo Público do Namibe, 1900 (não catalogado).

⁷⁹ Juízo de Direito. Autos de polícia correcional pelo crime de ofensas corporais feitas na queixosa Catarina. Autor. O ministério público. Réu. Manoel Thomé, solteiro, sapateiro de Mossamedes. 1902. Arquivo do Namibe. (Não catalogado).

⁸⁰ Juízo de Direito. Autos de polícia correcional pelo crime de ofensas corporais feitas na queixosa Catarina. Autor. O ministério público. Réu. Manoel Thomé, solteiro, sapateiro de Mossamedes. 1902. Arquivo do Namibe. (Não catalogado).

⁸¹ Autos crimes de processo ordinário de querela. Réu Amaro Indígena, 1912. Arquivo do Namibe (não catalogado).

NARRATIVAS DISSIDENTES DE UMA PESQUISA CONSTRUÍDA A PARTIR DAS TRAJETÓRIAS ENCRUZILHADAS DE MULHERES NEGRAS E RELIGIOSAS

*Manoelle Lopes Fontes
Ana Cláudia Lemos Pacheco*

13.1 Introdução

O objetivo deste estudo é apresentar um relato de experiência a respeito da trajetória adotada na pesquisa a nível de mestrado, que teve como título: “Mulheres negras, trajetórias em encruzilhadas’: religiosidades, corpos e sexualidades em Canavieiras-Bahia”.

A opção por desenvolver um relato de experiência a respeito da orientação metodológica da pesquisa em questão visa destacar o lócus político da produção intelectual de mulheres negras e sobre mulheres negras (COLLINS, 2016) e no que se destacam também as orientações epistemológicas tomadas sobre o referencial geopolítico dos corpos amefricanos (GONZALEZ, 1988). Partindo, assim, do princípio de uma leitura descolonizada a respeito das trajetórias de mulheres negras localizadas sob o campo de religiosidades, especialmente católica e candomblecista.

Buscando destacar as trajetórias de duas mulheres negras, religiosas e sul-baianas, a pesquisa em questão teve como objetivo investigar de que forma mulheres negras adeptas do catolicismo e do candomblé lidavam com seus corpos e sexualidades, no município de Canavieiras, no sul da Bahia⁸² (FONTES, 2021). Para responder, como produziam significados e/ou resignificavam seus corpos e sexualidades na encruzilhada de gênero, da etnia, da raça, da classe a partir da religiosidade⁸³?

Cabe destacar que as motivações para a realização desta pesquisa resultaram das minhas experiências como mulher cisgênero, negra, de classe trabalhadora, sul-baiana, heterossexual, oriunda do município de Canavieiras

(BA) e que desde pequena possuiu um contato com a religiosidade católica. Esse contato — épocas que oscilaram entre pouca ou muita frequência — me levou a perceber o modo conflituoso com que, especialmente, os adeptos dessa religiosidade lidavam com os corpos (principalmente os femininos, seja pelo uso de vestimentas e expressões corporais) e com as sexualidades (principalmente o controle quanto aos desejos e à negação das orientações dissidentes da heterossexualidade), ao demarcarem fronteiras a respeito das relações de gênero, como a ideia do masculino e do feminino elaborada a partir de símbolos prescritos nas escrituras e expressos em dimensões sacralizadas, além da reprodução de tabus e códigos de moralidade estabelecidas nas relações interpessoais.

Tais percepções, no que diz respeito às influências dessa religiosidade na vida dos seus adeptos e adeptas, transformou-se em possibilidade de pesquisa após minha inserção na universidade pública — quando já estava desvinculada da religiosidade católica —, sendo ampliada no mestrado.

As interrogações que permearam a pesquisa se voltaram para o contexto do referido município, sobretudo após perceber que sobre este ainda existiam lacunas teóricas, no que se referem à produção de pesquisas nesta temática. O interesse pelo estudo nos campos de gênero e sexualidade, especialmente depois do contato com produções teóricas feministas, levaram-me a repensar os processos educativos-religiosos com relação aos corpos, às performances de sexualidades e aos atravessamentos por valores morais.

Contudo, foi o processo de reconhecimento positivo com a negritude e o contato com as produções teóricas sobre as relações étnico-raciais que me despertaram para a importância de abordar as interseccionalidades do contexto político e social de Canavieiras (BA). Observando essas questões, a opção pelo recorte “catolicismo e candomblé”, segmentos tão distintos, não ocorreu por acaso, mas resultou das percepções enquanto pesquisadora nativa nesse município.

De mesmo modo, o contato com produções historiográficas sobre o sul baiano tornou possível perceber como as violências coloniais ainda se perpetuavam, especialmente no que tange à elaboração de uma “identidade sul-baiana”, pautada pelo progresso e pela exaltação do homem branco, no que pesam principalmente o processo de objetificação dos corpos de mulheres racializadas, sobretudo negras e indígenas.

Para tanto, também se elencou como ponto importante, da pesquisa em questão, analisar os processos históricos sobre esse município, para entender melhor o grau de complexidade das engenharias que arquitetam não só as dificuldades de subsistência relacionadas às experiências de mulheres negras, mas sobretudo o processo de subjetivação presente nas narrativas históricas embranquecidas, que pesam sobre estas.

Considerando essas questões, realizamos a análise das histórias de vida de duas colaboradoras de pesquisa, utilizando como instrumento de pesquisa e análise a entrevista narrativa, ao fundir as duas histórias de vida em termos de experiências individuais e coletivas (KOFES, 1994), à luz dos conflitos interseccionais.

As duas colaboradoras de pesquisa eram mulheres autodeclaradas negras, que tinham idades entre 52 e 61 anos, sendo uma católica e outra candomblecista, respectivamente, integradas em comunidades religiosas por mais de dez anos. Ambas eram mulheres cisgênero, heterossexuais, de classe trabalhadora e com baixa renda.

As entrevistas narrativas foram realizadas na residência das colaboradoras em Canavieiras (BA), entre os meses de outubro e dezembro de 2019, com duração média de uma hora cada, tomadas a partir de um roteiro de questões pré-estabelecidas para abordar aspectos pertinentes das vivências religiosas e das nuances relacionadas ao corpo e à sexualidade presentes nas trajetórias. Tomamos, assim, a dimensão das biografias articuladas em meio à recomposição das trajetórias, a partir de fatos vivenciados, interpretados e narrados pelas colaboradoras, em que as dimensões das experiências emergiram no tocante ao campo das singularidades (KOFES; PISCITELLI, 1997), a partir da dimensão histórica dos corpos femininos negros, constituídos ao longo das sociedades colonizadas.

Nesse sentido, optamos por uma investigação construída sobre a encruzilhada⁸⁴, considerando o deslocamento entre experiências individuais e coletivas proposto pela intelectual diaspórica Geri Augusto (2016).

Ao conceituar a encruzilhada, a referida autora buscou destacar o cruzamento entre biografias de mulheres no fluxo de relações transnacionais, para evidenciar o fato de que, mesmo que diferentes experiências sejam adquiridas dentro ou fora da academia, as diferentes realidades de mulheres negras são atravessadas pelas vias da exploração colonial e dos danos

provocados pelo racismo e pelo sexismo. Assim, quando tomamos como referência essa noção de “trajetórias encruzilhadas”, estamos sinalizando para a reflexão a respeito das dimensões vivenciadas por mulheres negras, que em contextos diferentes são aproximadas pelas violências localizadas no gênero e na raça, no entrecruzamento com outros marcadores, que recaem não só sobre seus corpos, como também para o não reconhecimento de suas intelectualidades.

À vista das duas biografias analisadas e considerando os diferentes deslocamentos entre o lugar da pesquisadora e das colaboradoras — sendo alguns destes os diferentes lugares de fala e o fator geracional —, posicionei-me ao longo do texto como uma pesquisadora *outsider within*⁸⁵, utilizando das inspirações do conceito desenvolvido por Collins (2016), por ocupar esta posição de “forasteira de dentro” em relação às religiosidades destacadas, pois naquele contexto era externa de ambas. Dessa maneira, busquei me apropriar do uso criativo desse lugar para discutir a respeito das relações que elas estabeleciam com seus corpos e sexualidades em meio ao município, de onde pesquisei como nativa, ao examinar as narrativas das colaboradoras e sobre a cidade.

Para tanto, foi essencial explorar outros filtros analíticos, no que se referem às epistemologias que se desviam das consideradas “clássicas” para falar sobre o “outro” objetificado, impresso por muito tempo no fazer científico das Ciências Humanas⁸⁶, pois aqui analisei trajetórias subjetivas, mas que em muitas intersecções podem ser aproximadas das de outras mulheres próximas a mim, ou das minhas próprias experiências como mulher negra e sul-baiana, analisando sobre o prisma de questões estruturais na sociedade brasileira.

13.2 Breves considerações sobre a encruzilhada epistemológica da pesquisa

A princípio, é preciso destacar que nos baseamos na utilização do termo *mulheres* a partir da compreensão da variabilidade existente nas identidades femininas, pois a referida pesquisa tratou-se de um estudo a respeito de duas mulheres negras de diferentes experiências recortadas por religiosidades, que se encontram na encruzilhada. Observando a historiografia relativamente à sociedade sul-baiana — a partir de suas heranças coronelistas e da profunda desigualdade social ainda vigente—, gênero, raça e classe demandavam

intersecções importante no que se referem às trajetórias de nossas colaboradoras de pesquisa.

Nesse caso, é importante salientar que o perigo do uso generalizante e universalista da categoria “mulher” já foi uma questão discutida dentro da efervescência histórica das primeiras ondas do feminismo, na emergência da produção de um projeto político (CARNEIRO, 2003, p. 118). Dessa forma, a abstração da singularidade da categoria “mulher” baseada na realidade branca e burguesa desconsiderou trajetórias e pertencimentos outros, que não brancos e ocidentais, cisgênero e heterossexuais. Principalmente, no que se refere às especificidades dos povos na América Latina/*Amefrica Ladina* (GONZALEZ, 1988), que têm demandado outras formas de pensar a produção de feminismos, a partir de matrizes interseccionais e descolonizadoras.

Dessa forma, quando sublinhamos o recorte de gênero e raça para destacar de que mulheres estamos falando, dentro de realidades cisgênero e heterossexual, não pretendemos afirmar que mulheres negras são mais oprimidas que outras mulheres. O que buscamos foi trabalhar a partir da compreensão de que, as experiências com o racismo e o sexismo proporcionam para essas mulheres diferentes “pontos de vistas”, pelo modo como experimentam as articulações entre opressões dentro das dinâmicas sociais, políticas e econômicas (BAIRROS, 1995; COLLINS, 2016, 2019).

Nesse caso, a interseccionalidade, em sua utilização teórico-metodológica, é uma ferramenta que permite verificar as articulações indissociáveis entre opressões que operam sobre grupos marginalizados. Cabe destacar que a perspectiva interseccional é uma sensibilidade analítica, fruto de movimentos sociais e pautada por ativistas e intelectuais negras como Lélia Gonzalez, Ângela Davis, bell hooks, Alice Walker, dentre outras. Tendo como marco as décadas de 1970 e 1980, que tomaram como base as análises estruturais no que concerne à sociedade capitalista de base escravagista, para verificar a reincidência do sexismo, do racismo e da opressão de classe, principalmente orquestradas sobre mulheres negras (AKOTIRENE, 2019).

Posteriormente, ao sistematizar teoricamente as reflexões no que diz respeito às interações entre marcadores de opressão, Kimberlé Crenshaw contribuiu para desenvolver o conceito de interseccionalidade no campo do direito, sobretudo a partir da década 1990, em que traduziu em termos teóricos um modelo analítico ampliado, apoiado no feminismo negro, como projeto de

justiça social e práxis crítica (COLLINS; BILGE, 2021; CRENSHAW, 2002). Por tanto, por meio do uso da interseccionalidade discutimos sobre as imbricações de gênero, raça, etnia, classe, sexualidade e religiosidades nas trajetórias das mulheres negras observadas pela pesquisa em questão.

Tais proposições, localizadas sobre o campo do ativismo e da produção intelectual de mulheres negras, se articula em um “pensamento crítico de fronteira” (GROSFOGUEL, 2009), inspirado em autorias decoloniais e que discutem como se dão a produção de respostas epistêmicas de grupos marginalizados, mediante os mecanismos de explorações e violências proporcionadas pela modernidade/colonialidade⁸⁷. É necessário considerar que no seio da história das sociedades colonizadas, sob os corpos generificados, incidem padrões de civilidade elaborados por colonialidades, que demarcaram lugares diferenciados para os sujeitos e as sujeitas. Especialmente no caso de Canavieiras (BA) quando resgatamos o passado colonial e escravocrata, percebemos como se configuraram a inversão de valores no tratamento em relação aos corpos de mulheres brancas e negras, recortados pelas diferenças étnico-raciais. Os dados recolhidos relativos à historiografia do sul da Bahia e em obras memorialistas, no que tange o município, demonstraram como os corpos, principalmente das mulheres negras, foram estereotipados como “ninfas negras” que denotam a noção de objeto sexual (SANTOS, 2019).

Desse modo, nossa encruzilhada partia principalmente do contexto em que historicamente estão inseridas as mulheres negras sul-baianas. Com relação a esse assunto, Lugones (2014) já apontou a colonialidade do gênero como um processo de desumanização dos corpos, mediante as articulações de raça/classe/etnia/sexualidade especialmente no tocante às mulheres racializadas e suprimidas em grande parte das abordagens referentes ao gênero, construídas a partir do lugar de privilégio branco e ocidental.

Assim, é importante destacar que as narrativas de apagamento, de opressão e de negatividade implementadas pelo colonialismo foram orquestradas e estabelecidas por meio dos corpos generificados, racializados e sexualizados das mulheres negras e indígenas, sob os discursos hegemônicos de harmonização das relações étnico-raciais. À vista disso, consideramos que as dimensões de gênero, imbrincada com raça, etnia e sexualidade são os principais aparatos pelos quais têm sido justificadas a estratificação de mulheres negras sul baianas. Associadas, geralmente, ao trabalho, à reprodução

e ao corpo — hipersexualizado, visto como mercadoria e suprimento das taras sexuais do homem branco.

Considerando essas intersecções no que se refere ao recorte em religiosidades, a dimensão da encruzilhada comportou ainda as discussões relativas às produções de epistemologias feministas distintas. Refiro-me principalmente ao feminismo negro e à teologia feminista, de onde emergem diferentes perspectivas a respeito dos corpos femininos e das sexualidades a partir de relações históricas produzidas dentro de religiosidades e instituições atravessadas por colonialidades. Esses diferentes campos assentam perspectivas distintas, dados seus contextos de criação e a característica do ativismo das sujeitas que as produzem, mobilizando diferentes categorias de análise para revisitar e tensionar cosmologias, crenças e instituições religiosas.

13.3 Algumas percepções a respeito do corpo e da sexualidade nas trajetórias das colaboradoras de pesquisa

A análise das trajetórias das duas colaboradoras da pesquisa nos informaram a respeito de estratégias diferenciadas na elaboração de alternativas de resistência, também pautadas pelo modo com que se relacionam com o catolicismo e o candomblé. Uma das primeiras similaridades entre as trajetórias é que ambas eram mulheres negras oriundas da classe trabalhadora e de baixa renda que atuam/atuaram em ocupações na prestação de serviços de baixa remuneração no decorrer da infância, em que a construção de teias matrifocais entre mães e filhas foram essenciais para subsistência familiar, chegando à vida adulta e à idade madura uma como trabalhadora doméstica e outro como pescadora artesanal.

Dentro dessa dimensão gênero e raça, são marcados interseccionados que contribuíram para os processos de subalternização no tocante aos corpos dessas mulheres, que fazem parte de um dos grupos mais impactado pelas desigualdades sociais, políticas e econômicas dentro da realidade brasileira (CARNEIRO, 2011). No entanto, ainda que as dimensões do racismo articuladas com gênero e classe sejam percebidas nas encruzilhadas, por meio de pontos similares entre as duas trajetórias, elas se diferenciam com relação às suas subjetividades, podendo considerar importante para essa compreensão os traços diacríticos localizados em suas religiosidades.

Analisando o catolicismo e o candomblé como dimensões importantes nas experiências religiosas, compreendemos como a religiosidade contribuiu para que as duas colaboradas observadas na pesquisa elaborassem diferentes conceitos relacionados ao gênero feminino. Nesse sentido, para compreender como os corpos apareceram mobilizados para cada colaboradora, foi importante considerar que nas trajetórias analisadas a religiosidade norteou significativamente diferentes conceitos, no que se referem às representações a respeito do que simbolizava “ser mulher”, que interferiram em determinados limites da sexualidade.

A colaboradora candomblecista mobilizou um conceito relativamente ao gênero a partir da compreensão de que mulher é “sexo forte”, fazendo referência a um padrão de feminilidade que perfazia sua trajetória, pautada pela independência pessoal e autonomia feminina, principalmente com relação a parceiros afetivos. Em sua trajetória, essa representação de gênero sustentava a diferenciação binária a respeito do masculino e do feminino, numa perspectiva cisgênero e heterossexual.

A partir de outra interpretação, a colaboradora católica mobilizou suas representações relacionadas ao gênero feminino por meio do acionamento da noção a respeito da mulher que possui vínculos afetivos, reificados a partir das referências tradicionais da família heterossexual e monogâmica. Sendo esta a figura que gesta e mantém o cuidado para com a família e o lar. Essa colaboradora ainda salientava a necessidade de manter a sabedoria e a retidão cristã, na busca para alcançar um modelo de “mulher sábia que edifica o lar”.

Esta noção de feminilidade apareceu articulada com a representação de feminino construída pelo cristianismo, em que a mulher é figura central da manutenção dos laços familiares e do cuidado para com os entes familiares e em que sustentam hierarquias binários quanto ao gênero, demarcados na articulação entre quem cuida (a mulher) e quem gerencia a família (o homem). Nesse sentido, os diferentes conceitos e representações mobilizados pelas colaboradoras da pesquisa nortearam o debate com relação às diferentes formas de representar o gênero, circunstanciadas pelo catolicismo e pelo candomblé.

Sobre esse lugar destacado pela religiosidade, as imbricações com as dinâmicas relacionadas à afetividade, como campo emergente de tensões e conflitos na vida de mulheres negras (PACHECO, 2008, 2013) também elencaram questões significativas a respeito de como as relações com a

sexualidade apareceram circunstanciadas nas trajetórias das colaboradoras. Em diferentes pontos das trajetórias, percebemos que as duas colaboradoras eram mulheres que chegaram ao estágio de maturidade acumulando frustrações com relação aos vínculos afetivos-sexuais construídos ao longo da vida.

Cabe destacar que a afetividade tem se constituído em uma temática central para analisar as trajetórias de mulheres negras, elencada como um dos temas centrais na produção do pensamento feminista negro (COLLINS, 2019). Diferentes intelectuais negras têm salientado que a articulação do racismo e do sexismo, resultado do processo histórico de subjugação colonial, tem gerado em mulheres negras a percepção de que o amor (romântico) e o cuidado (afetivo) não fazem parte de suas vidas íntimas (COLLINS, 2019; HOOKS, 2010; PACHECO, 2008, 2013; SOUZA, 2008).

Essa realidade, circunstanciada principalmente pelo modo como gênero e raça, têm se articulado historicamente sobre os corpos e as sexualidades dessas mulheres, tem contribuído para que sejam estereotipadas e associadas ao sexo fácil — por exemplo, quando se sustenta a representação da “mulata exportação” como “corpo quente” (GONZALEZ, 1984). Assim como, contribui para a reificação do padrão de “mulheres guerreiras”, “mulheres rochas”, reprimindo-as emocionalmente.

Nessa encruzilhada afetiva, Pacheco (2008, 2013), uma das intelectuais pioneiras nos estudos no que diz respeito a solidão e afetividade da mulher negra em contexto brasileiro, analisou as vivências afetivo-sexuais de mulheres negras e heterossexuais na cidade de Salvador, tomando como elemento analítico as diferentes trajetórias de ativistas de movimentos sociais e não ativistas. Em sua análise pautada por uma abordagem antropológica e histórico-social, a referida autora salientou que a frequência de narrativas de mulheres negras a respeito do preterimento por parte dos parceiros, até mesmo dentro do mesmo grupo racial — quando escolhem as brancas e acabam preterindo-as para vinculação conjugal —, além de todo processo de abandono afetivo — quando são deixadas a própria sorte para liderança familiar em administração solo da maternidade —, sustentavam a evidencia de que historicamente as mulheres negras são excluídas do “mercado afetivo” e incluídas no “mercado sexual”, de maneira que a dimensão da hipersexualização dos corpos as associavam às aventuras esporádicas do sexo.

Porém, longe de serem vítimas passivas de uma estrutura social neocolonial que cria barreiras para as vivências afetivas e sexuais plenas e saudáveis, couberam às mulheres racializadas estabelecerem diferentes formas para ressignificar suas trajetórias. Ainda sobre os primas da pesquisa de Pacheco, a autora discutiu como as colaboradoras de sua pesquisa ressignificavam as dimensões da solidão afetiva, seja por meio do celibato, do ativismo, da política, do trabalho, da formação educacional, da família e/ou da religiosidade, como espaços possíveis de (re)existências.

Compreendendo esse cenário, percebemos que, nas dimensões vivenciadas na afetividade pelas colaboradoras, a católica e a candomblecista, sejam elas em diferentes formas, a religiosidade foi elemento central em suas jornadas. Em síntese, os diferentes conceitos sobre corpo mobilizados pelas colaboradoras da pesquisa norteiam o debate com relação às diferentes formas de representar o gênero, influenciadas pelo catolicismo e candomblé, tomando a religiosidade como direcionamento para seus modos de agir frente às dinâmicas do cotidiano.

A forma como católica e candomblecista passaram a lidar com seus corpos e sexualidades, a partir do dado religioso, demonstra que elas estabeleceram fronteiras expressas nos modos de leituras e de mobilização de conceitos e representações relativamente ao gênero, à afetividade e à sexualidade. Para essas mulheres negras e religiosas, o corpo foi utilizado como principal ferramenta de acesso e manutenção das religiosidades, como algo não apenas secundário, mas elemento principal de veiculação de práticas: pois comungavam, confessavam, jejuavam, oravam, banhavam-se de ervas sagradas, paramentavam-se para cuidar de orixás. Legitimando diferentes sentidos de ligação com seus elementos sacralizados.

13.4 O lugar de fala da pesquisadora sobre questões da pesquisa

Outro ponto importante para discorrer é sobre como a reconstituição dos fatos narrados, na escrita e análise dos dados, me conduziram, como pesquisadora, a considerar o lugar de privilégio que ocupava na pesquisa, enquanto alguém localizada dentro da academia, pois sou fruto de uma geração que tem tido a oportunidade de acessar determinados espaços, que antes foram reivindicados por mulheres negras da geração das colaboradoras de pesquisa e mesmo anteriores a elas.

Nesse processo, pude compreender como nossas trajetórias estavam costuradas por diferentes caminhos na encruzilhada, do que representava as experiências em um corpo de mulher negra, ainda que o contexto geracional seja uma das primeiras dimensões que estabeleçam diferenças importantes entre nós. Desde o começo, meu lugar de fala como pesquisadora não foi o de quem vivenciava na prática as religiosidades abrangidas pela pesquisa, mesmo que já tenha tido uma introdução no catolicismo, o fato de ter sido uma pesquisadora externa possibilitou-me analisar as cosmologias e representações de gênero presentes no catolicismo e no candomblé.

Tentei demonstrar como a adesão nessas religiosidades apareceram centradas, sobretudo no que era possível de ser realizado nas vivências de cada colaboradora, a partir do modo como lidavam com corpos, sejam nas limitações das vivências da sexualidade com parceiros, ou por cobranças na impossibilidade de seguir determinados códigos morais, em que os corpos eram representados por elas de diferentes formas: de um lado veículos de salvação, de outro como meio para estabelecer relação para com as divindades.

Ao longo da pesquisa, busquei me posicionar como pesquisadora atenta também ao contexto social que, de certo modo, compartilhava com essas mulheres, ao mesmo tempo em que examinava a importância da coerência ética na reconstituição de biografias e memórias das colaboradoras. No que concerne essa questão, a possibilidade de acessar a academia e os conteúdos científicos, no que pesam reflexões teóricas a partir da realidade social, me permitiu levantar algumas evidências a respeito das teias de significados históricos presentes nas informações narradas por cada colaboradora, pensando nesse entremeio alguns aspectos do contexto social, cultural e político do município de Canavieiras (BA).

Ter analisado as trajetórias narradas pelas colaboradoras de pesquisa a partir de suas experiências em Canavieiras (BA) me permitiu retomar alguns aspectos do passado colonial no sul da Bahia e discutir como o racismo e sexismo têm contribuído para a manutenção da desigualdade social e dos processos de subjetivação de mulheres negras e indígenas, pois historicamente criam barreiras para nossa mobilidade social, econômica e política.

Durante esse percurso tive que me descortinar a respeito daquilo que achava que conhecia por tudo o que foi convencionalizado a falar, relativamente sobre a “história de Canavieiras (BA)” e passar a estabelecer leituras a respeito

de um passado/presente que estrategicamente passou por um processo de apagamento. Em uma das falas sobre o feminismo negro no Brasil a professora e pesquisadora Nubia Regina Moreira — em um minicurso sobre etnia, gênero e diversidade sexual realizado na XVI Semana da Educação e Pertença Afro-brasileira do Odeere/Uesb — indicava que a postura decolonial mais coerente é falar a partir do nosso local, onde vivenciamos e construímos nossa subjetividade.

Aqui, como mulher negra, de classe trabalhadora, iniciando um percurso como pesquisadora engajada com o processo de mudança social, decidi produzir uma pesquisa no que diz respeito a outras mulheres negras, a partir do lugar onde nasci e de onde precisei sair para cursar o ensino superior, retornando no segundo ano do mestrado, tentando desenvolver um olhar mais atento para a cidade. Assim, além de observar o recorte religioso localizado nos corpos de duas mulheres negras, também busquei tratar sobre como africanos, indígenas e seus descendentes foram importantes para a constituição de Canavieiras (BA) e do que conhecemos hoje enquanto tradição local, como a festa de São Boaventura, que tem significado mais do que uma festa religiosa de origem católica, mas uma festa de expressividade da diversidade étnica, cultural e religiosa presente no município. Um universo que também possuía relação com as trajetórias religiosas das colaboradoras de pesquisa e que era significativa para pensar as relações e os conflitos presentes nesse contexto religioso do município.

Discutindo com relação a esses pontos, busquei, ao longo deste texto, alcançar o objetivo específico de investigar como as trajetórias das colaboradoras da pesquisa em Canavieiras (BA), estavam relacionadas ao passado do município. Por conseguinte, busquei discorrer a respeito da mentalidade coronelista que reificava as hierarquias de classe, raça, gênero e sexualidade na medida em que subalternizava as populações racializadas no sul da Bahia, em que o espaço das paróquias e das festas religiosas católicas serviam para a manutenção do status quo das famílias abastadas da região, sobretudo dos coronéis, brancos, que conquistaram riquezas com a exploração das terras e da produção do cacau.

Nesse contexto, percebi que a historiografia situada no período do Brasil imperial atribuía o peso do trabalho e do desenfreio sexual aos corpos racializados de mulheres negras e indígenas, acusadas de imoralidades, em suas

condutas julgadas como mal procedidas e em relação as quais pesaram as explorações sexuais. Considerando as heranças negativas desse passado e a reprodução da mentalidade coronelista, no que tange à perpetuação das desigualdades sociais, políticas e econômicas nas cidades sul-baianas, busquei recompor as duas histórias para além das “imagens de controle”.

Nesse processo de análise das trajetórias, paralelo ao retorno na historiografia sobre Canavieiras (BA), observei que as narrativas das colaboradoras da pesquisa informaram a respeito de mulheres negras que no curso de suas vidas necessitaram desenvolver estratégias de (re)existências, mediante as adversidades e agruras da vida pobre no sul da Bahia. Mulheres que foram alocadas em postos de ocupações rurais, domésticas e pesqueiras desde a infância e que construíram suas experiências atreladas ao mercado de trabalho por meio do subemprego, com baixa remuneração. Sobre esse lugar, os atravessamentos de gênero e raça informaram como o trabalho infantil e a necessidade de articulação entre trabalho e escola resultaram em dificuldades, sobretudo no processo de formação educacional, que impuseram barreiras para a conquista da ascensão econômica. O fator do subemprego informou também a respeito da manutenção do subdesenvolvimento econômico, numa cidade interiorana como Canavieiras (BA), estruturada a partir dos efeitos da divisão racial do trabalho. Nesse processo, também foi importante mobilizar teoricamente conceitos presentes na análise, como: violência de gênero em suas múltiplas facetas; violência psicológica; racismo estrutural; racismo recreativo; intolerância religiosa. Esses conceitos apareceram evidentes nas trajetórias e nos relatos recolhidos, causando diferentes dilemas e danos.

Contudo, em muitos momentos ao longo da escrita da pesquisa em questão me peguei vigilante em não tratar das trajetórias das colaboradoras apenas a partir das mazelas sociais que as atravessavam — ainda que tenha sido de fundamental importância discutir os diferentes fatores estruturais que aproximavam as experiências de ambas. Esse local ambíguo e ao mesmo tempo controverso que é a encruzilhada, durante a análise das trajetórias em questão informaram os perigos em volta do essencialismo com que se consideram as experiências de mulheres negras, sendo o principal deles a sedução de reivindicar justiça social, racial e de gênero, traduzindo as demandas dessa população apenas pelas narrativas de dor e sofrimento.

Em síntese, é importante destacar que, quando desenvolvemos em termos de análise a compreensão teórica sobre as dimensões das desigualdades sociais que atravessaram as colaboradoras de pesquisa, não estamos investindo pela ressurreição das narrativas de dor, mas buscando evidenciar como essas estruturas as afetaram de diferentes formas, ao mesmo tempo em que não as paralisaram. É como diz a letra de AmarElo do Emicida: “[a]char que essas mazelas nos definem é o pior dos crimes. É dar o troféu para nosso algoz e fazer nós sumir”.

13.5 Considerações

A partir do relato exposto neste capítulo, podemos concluir que a pesquisa aqui destacada buscou contribuir para o tensionamento entre narrativas, no que tange ao processo de descolonização dos imaginários sobre mulheres negras sul-baianas, utilizando de suas narrativas biográficas para destacar as tramas sobre as quais estão tecidos seus corpos dentro das vivências no catolicismo e o candomblé, religiosidades que cimentam o terreno que historicamente tencionam relações de poder no contexto brasileiro.

Compreendendo a encruzilhada enquanto local simbólico, onde se dão as experiências de corpos em contexto da diáspora africana, destacar os deslocamentos entre as experiências das colaboradoras e da pesquisadora, mediante a elaboração da pesquisa, nos ajuda a perceber as diferentes experiências no processo de construção de conhecimentos sobre mulheres e para mulheres negras. Assim como nos ajuda a considerar as experiências cotidianas aproximadas as de outras mulheres, em que biografias, ainda que recortadas por singularidade, podem estar conectadas às experiências compartilhadas.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro: Polén, 2019.

AUGUSTO, Geri. Transnacionalismo negro: a encruzilhada de amefrican@s. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, [S.l.], v. 25, n. 45, p. 25-38, 2016.

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 458-463, 1995.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, [S.l.], v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

- COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.
- COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.
- COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.
- FONTES, Manoelle Lopes. **Mulheres Negras, Trajetórias em Encruzilhadas**: Religiosidades, Corpos e Sexualidades em Canavieiras-Bahia, 2021. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2021.
- GEERTZ, Clifford. A religião como sistema cultural. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 65-91.
- GONZALEZ, Lelia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, jan./jun. 1988.
- GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, PT: Edições Almedina, 2009, p. 41-91.
- HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, [S.l.], n. 2, p. 464-478, 1995.
- HOOKS, Bell. Vivendo de amor. **Portal Geledés**, [S.l.], mar. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em: 20 set. 2020.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KOFES, Suely. Experiências sociais, interpretações individuais: histórias de vida, suas possibilidades e limites. **Cadernos Pagu**, [S.l.], n. 3, p. 117-141, 1994.
- KOFES, Suely; PISCITELLI, Adriana. Memórias de “histórias femininas, memórias e experiências”. **Cadernos Pagu**, [S.l.], v. 8, n. 9, p. 343-354, 1997.
- LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.
- PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar**: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2008.
- PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra**: afetividade e solidão. Salvador: Edufba, 2013.
- SANTOS, Cristiane Batista da Silva. “Um vivo demônio capaz de sugerir as maiores desordens”: mulheres bem e mal procedidas em pecados no sul da capitania da Bahia. **Odeere**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 68-100, 2019.
- SOUZA, Claudete Alves da Silva. **A solidão da mulher negra**: sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

⁸² Este capítulo é um breve recorte da referida pesquisa, que foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb).

⁸³ *Amefrica Ladina* é um conceito que se refere às singularidades das heranças africanas no processo de formação cultural e étnica de sociedades latino-americanas. Baseado neste lugar de interpretação, o conceito de amefricanidade foi cunhado por Gonzalez (1988), tendo como objetivo identificar democraticamente o lugar das experiências compartilhadas por mulheres e homens racializados, ampliando democraticamente um campo de referência político e cultural para grupos marginalizados em contexto da diáspora. A aplicação do conceito aponta para o que a autora concebeu como a afirmação de subjetividades historicamente forçadas e comumente compartilhadas por amefricanas e amefricanos, em diferentes contextos socioculturais, que se assentam por processos de resistências e expressões étnicas e culturais afrocentradas na América Latina.

⁸⁴ Este município fica localizado na planície costeira da Região Sul do Estado da Bahia e contém atualmente população estimada em 30.906 habitantes, distribuídos entre os espaços urbanos e rurais. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/canavieiras/panorama>. Acesso em: 09 fev. 2021.

⁸⁵ Partimos da noção de religiosidade como a dimensão da prática pessoal empreendida para estabelecer conexões com diferentes elementos de ordem sagrada e/ou divina, baseada em crenças e rituais que norteiam as formas de perceber o mundo e explicar a realidade vivida, mas que independe diretamente de uma relação institucionalizada. Desse modo, compreendemos essa diferenciação entre os termos *religiosidade* e *religião*, em que esse último se refere a dimensão institucional, que Geertz (2008) descreve como um sistema de símbolos que mobiliza conceitos e códigos organizacionais e que atuam a partir de disposições sobre os/as sujeitos/as.

⁸⁶ Tomamos como referência a noção de encruzilhada como universo de significação pertencente às tradições religiosas de matriz africana e na produção do pensamento intelectual negro-diaspórico, a partir de sua elaboração como o conceito de “espaços de contribuições” (AUGUSTO, 2016). Assim, consideramos que a encruzilhada, para além da materialidade, é uma instância simbólica e ritualizada que possibilita o centramento e descentramento, a unidade, multiplicidade e até mesmo colisões entre os mais variados destinos, cabendo reflexões que se alocam no campo de expressões religiosas afrocentradas, que simbolizam a referência a Exú.

⁸⁷ A possível tradução para esse termo pode ser *forasteira de dentro*. O conceito de *outsider within* se baseia nas experiências históricas de mulheres negras que na condição de empregadas domésticas acessaram de dentro as casas de famílias brancas e mantiveram contato direto com as dinâmicas da branquitude, levando-as a refletir sobre a produção do racismo e das desigualdades sociais. A partir desta posição de marginalidade, esse conceito também se refere às intelectuais negras que, no uso criativo do lugar ocupado às margens e a partir de suas experiências concretas de opressão, repensam e complexificam interpretações sobre vivências interseccionais de raça, classe e gênero contribuindo para reconfigurações dos paradigmas da Sociologia, evidenciando realidades obscurecidas a partir das imagens de controle formuladas a partir dos corpos de mulheres negras (COLLINS, 2016).

A NATURALIZAÇÃO DA SUBMISSÃO DA MULHER NEGRA NA SOCIEDADE CONTEMPORANEA: UM RECORTE TEÓRICO

*José Roberto Souza Ferreira
Maria de Fátima de Andrade Ferreira*

14.1 Introdução

A sociedade está em constante processo de mudança devido ao seu dinamismo, acarretando uma série de consequências seja na esfera social ou econômica. Contudo, mesmo com esse dinamismo, é possível perceber que alguns aspectos existentes ainda permanecem intocáveis, ao ponto de serem adotados como valores morais e éticos a serem seguidos, tais como o racismo, machismo, violência de gênero. Apesar de haver um modelo sociopolítico voltado para a democracia, será que realmente todos são iguais?

A Constituição Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) determina em seu art. 5º, conhecido por destacar os direitos e garantias fundamentais: “[t]odos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). Complementa-se ao art. 3º, IV, também da CF/88, “Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Estar previsto na Constituição não torna algo como real porque, acima das palavras escritas, existe uma espécie de primazia da realidade sobre os fatos em que o que realmente vale é o que podemos presenciar diariamente, ou seja, uma desigualdade transformada em invisibilidade. Tratando-se de mulheres, especialmente mulheres negras, não se trata apenas de invisibilidade, mas a falta de uma rede de apoio plenamente eficaz que precisa estar atenta e vigilante às diversas formas de violência em que as mulheres estão submetidas. A violência não é apenas física, tanto que a

violência psicológica pode se potencializar como uma das formas mais cruéis, já que muitas mulheres não se dão conta que também é uma violência.

A violência, portanto, não é um problema somente da mulher, é um problema da sociedade e principalmente do Poder Judiciário, Poder Executivo e Poder Legislativo que precisam garantir a segurança jurídica e social. A violência de gênero escancara a face mais cruel de uma sociedade machista e patriarcal, sendo uma violação dos Direitos Humanos, e, enquanto convivermos com essa realidade, ficará suspenso o projeto de liberdade e emancipação.

Em pleno século XXI, torna-se muito difícil não considerar a emergência em

combater esse fenômeno frente aos impactos psicológicos e outras consequências contra as mulheres agredidas. Todavia, para o enfrentamento desse problema social, é necessária uma transformação de pensar proveniente de uma cultura patriarcal passada de geração para geração, ultrapassando o ambiente doméstico, apesar da violência familiar mostrar que a situação de risco muitas vezes está presente na própria residência e não fora dela. Nesse caso, pesquisar sobre o tema é dar voz às mulheres e buscar entender o porquê de as políticas públicas agirem de maneira tão lenta enquanto vidas são perdidas diariamente. Enfim, por meio do amparo em obras e artigos publicados, além de dados retirados do anuário de violência, buscamos compreender de maneira mais aprofundada a ocorrência desse fenômeno e externar ainda mais o preconceito vigente no que tange ao modelo patriarcal que reflete não apenas na relação de gênero, mas também na discriminação racial.

14.2 Um breve olhar sobre o caminhar histórico da legislação especializada no combate à violência contra a mulher

A Lei n. 11.340/06 é o resultado de uma luta desesperada pela vida. Conforme apresenta Vicentim (2010), Maria da Penha Maia Fernandes foi vítima de violência doméstica que a deixou com paraplegia irreversível, sendo esse mais dentre os muitos casos sem o devido amparo jurídico. Seu marido, na época, disparou um tiro enquanto ela dormia e, quando retornou do hospital, foi mantida em cárcere privado, sofrendo novas agressões. Tendo em vista a fragilidade legislativa da época, ela não saía de casa porque poderia ser

configurado abandono de lar. Só após uma autorização judicial, em 1983, ela saiu de casa na companhia das filhas.

Após Maria da Penha dar depoimento à polícia, o Ministério Público apresenta a denúncia contra o agressor. Em 1986 a Juíza da 1ª Vara Criminal da Comarca de Fortaleza (CE) recebe a denúncia, e apenas em 1991 o ex-marido de Maria da Penha vai a Júri Popular, sendo condenado a 15 anos de reclusão. Após a condenação, a defesa recorreu da sentença. Em maio de 1995, o Tribunal de Alçada Criminal do Ceará anula o primeiro julgamento com base no recurso que alegava que as perguntas formuladas aos jurados continham vícios. O segundo julgamento foi realizado em março de 1996, ocorrendo uma nova condenação. Contudo, a sentença proferida condenou o réu em dez anos e seis meses de reclusão. Contudo, houve nova apelação por parte da defesa, cuja razão recursal baseava-se em provas nos autos que foram ignoradas. Assim, o processo encontrou-se estagnado a partir de 1997, esperando uma decisão do recurso em segunda instância junto ao Tribunal de Justiça do Estado do Ceará.

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos recebeu uma denúncia em 20 de agosto de 1998 formalizada por Maria da Penha Maia Fernandes, pelo Centro pela Justiça e pelo Direito Internacional (Cejiil) e pelo Comitê Latino-Americano de Defesa dos Direitos da Mulher (Cladem), dando início à tramitação em setembro do mesmo ano. Houve uma busca de contato com o Estado Brasileiro a respeito do caso em 18 de outubro, reiterado em agosto de 1999. Devido à inércia e à falta de resposta diante das petições apresentadas, a Comissão deu início ao processo de solução amistosa, analisando os documentos apresentados pelas responsáveis pela petição. Foi considerado que as decisões proferidas pelo Poder Judiciário brasileiro apresentavam ineficácia e uma omissão por parte das autoridades, além de uma demora sem fundamento para julgamento do acusado que poderia acarretar prescrição. Ou seja, concluiu-se que o Estado não era capaz de garantir os direitos da vítima.

A Corte enviou um relatório com recomendações, formuladas pela própria comissão ao Estado Brasileiro, fixando um prazo de dois meses para que ocorresse o cumprimento e aplicação de medidas. O silêncio do Estado Brasileiro permanece. Em 13 de Março de 2001 foi enviado ao Estado brasileiro

o relatório final, com prazo, novamente, de um mês para cumprimento das recomendações. E novamente o Estado brasileiro permaneceu silente. Diante disso, a Comissão torna público o relatório emitido e passa a exigir providências do Estado brasileiro. Apenas em março de 2002 o Brasil manifesta, comprometendo-se a cumprir as recomendações emitidas pela Comissão. Após todo esse processo, em 7 de agosto de 2006 a Lei n. 11.340/06 (Lei Maria da Penha) é sancionada, entrando em vigor no dia 22 de setembro de 2006. Para efeitos de comparação, os processos relacionados à violência contra Mulher antes da promulgação da Lei eram considerados e tratados como crimes de menor potencial lesivo, pertencentes à Lei n. 9.099/1995. Ou seja, havia uma completa banalização dos crimes cometidos, e a penalização, quando ocorria, era irrisória (pagamento de cesta básica ou trabalhos comunitários). Percebemos, portanto, que não havia uma sanção minimamente plausível para quem cometesse atos dessa natureza até o ano 2006.

Outro exemplo que demonstra a completa ineficácia da atuação do Estado brasileiro perante esses crimes: quando a vítima apresentava uma notícia crime, ela quem levava à intimação para que o agressor comparecesse às delegacias. Percebe-se um total descaso com a vida, dignidade, segurança e sensibilidade para com as vítimas que, mesmo sem o amparo da Lei Maria da Penha à época, tinham consigo o respaldo da própria Constituição Federal, garantindo o respeito à dignidade da pessoa humana.

Percebemos que a desvinculação da Lei n. 11.340/06 da Lei n. 9.099/1995 foi uma decisão fundamental, pois é uma resposta do Estado que o conflito conjugal passa a ser interesse do Estado, dando direito às mulheres em continuar suas vidas sem medo e principalmente uma forma de enfrentar essa sociedade patriarcal. Contudo, apesar dessa reforma legislativa e judicial, os dados ainda são alarmantes, mesmo em 2021 (15 anos depois), principalmente no que diz respeito à mulher negra. Não obstante, recentemente houve a criminalização da violência psicológica, por meio da Lei n. 14.188/21, acrescentando essa nova modalidade de crime no art. 147-B, do Código Penal:

Art. 147-B. Causar dano emocional à mulher que a prejudique e perturbe seu pleno desenvolvimento ou que vise a degradar ou a controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação,

isolamento, chantagem, ridicularização, limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que cause prejuízo à sua saúde psicológica e autodeterminação:

Pena - reclusão, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, e multa, se a conduta não constitui crime mais grave. (BRASIL, 2021).

Além disso, a violência contra a mulher negra não ocorre apenas no âmbito familiar. Ela está entranhada na própria sociedade, ou seja, ela é simbólica porque possui um ideário transmitido por meio de gerações que se torna valores constitutivos dentro da própria sociedade e, também, dentro da família, basta pensarmos na família como um fragmento da sociedade que sofre os reflexos dela assim como influencia diretamente a própria sociedade, ou seja, a intercomunicação permitida pelas fronteiras.

Dentro do ordenamento jurídico, além da Lei Maria da Penha, existe a Lei do Femicídio (Lei n. 13.104/15), que altera o Código Penal, incluindo o feminicídio como qualificadora do crime de homicídio (art. 121, § 2º, VI, CP), além de incluir o feminicídio no rol de crimes classificados como hediondo, conforme prevê a Lei n. 8.072/90:

Art. 1º São considerados hediondos os seguintes crimes, todos tipificados no Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, consumados ou tentados:

I - homicídio (art. 121), quando praticado em atividade típica de grupo de extermínio, ainda que cometido por um só agente, e homicídio qualificado (art. 121, § 2º, incisos I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII). (BRASIL, 1990).

Mas qual a relação da Lei Maria da Penha com a Lei do Femicídio? São duas coisas distintas, mas que possuem uma interdependência, um complemento: combater de forma mais severa a violência contra a mulher e a violência doméstica e familiar. No entendimento dessa lei, o feminicídio é o homicídio cometido contra a mulher por razão da sua condição de sexo feminino. Segundo a Lei n. 13.104/15, existe razão de condição do sexo feminino quando o crime envolver violência doméstica e familiar e menosprezo ou discriminação à condição de mulher. Em 2020, 3.913 mulheres perderam a vida. Desse montante, 1.350 casos foram registrados como feminicídio, o que representa 34,5% do total de casos. No que tange à relação vítima-autor, em casos caracterizados como feminicídio, 81,5% das vítimas perderam a vida em crimes cometidos por companheiros ou ex-companheiros íntimo (FBSP, 2021).

No que diz respeito ao perfil racial, os dados corroboram mais ainda com o sofrimento da mulher negra, colocando-a como vítima do próprio tempo: 61,8% dos casos registrados como feminicídio, tiveram como vítimas mulheres

negras. Enquanto, dos casos registrados como homicídio, 71% das mulheres eram negras. Os dados demonstram que as mulheres, além de enfrentar uma sociedade desigual e preconceituosa, muitas vezes ainda têm que sobreviver aos perigos existentes dentro do próprio lar (FBSP, 2021).

Esses dados demonstram uma “guerra silenciosa”, tendo em vista que as mulheres ainda não têm seu direito resguardado devidamente. A Lei Maria da Penha é exemplar no papel, mas a prática exige uma atitude do Estado de maneira mais rígida, mais concreta, por exemplo: mais delegacias, assistência social e saúde, varas criminais especializadas, ou seja, melhorar as condições das Redes de Proteção e propiciar uma melhor distribuição delas pelo país. Frente a esses dados apresentados, que representam não apenas o presente, mas toda uma história de desigualdade de gênero, existem movimentos feministas, como o feminismo negro, que segundo Almeida (2019) aborda o feminismo negro justamente como uma forma de romper com a desigualdade social existente, buscando um tratamento equiparado e justo.

14.3 A dominância masculina e objetificação da mulher negra

A mulher ainda é vista como um objeto cuja finalidade é apenas satisfazer as necessidades sexuais do homem. Existe um processo de naturalização da dominância que é transferido entre as gerações em um ciclo de subjugação sem fim, e no que diz respeito à mulher negra a realidade é ainda mais severa porque existe toda uma carga histórica de subserviência desqualificando a substantivação da pessoa humana, como uma forma de transformar a democracia em um modelo governamental cabível apenas para quem se enquadra nas características cabíveis a merecê-lo.

A sociedade em si, apresenta situações em que a mulher negra é considerada hábil a exercer atividades, em sua maioria, cuja hierarquia é dominada por uma pessoa branca:

Para entender as classes em seu sentido material, portanto, é preciso, antes de tudo, olhar para a situação real das minorias. A situação das mulheres negras exemplifica isso: recebem os mais baixos salários, são empurradas para os “trabalhos improdutivos” — aqueles que não produzem mais-valia, mas que são essenciais. Por exemplo, as babás e empregadas domésticas, em geral negras que, vestidas de branco, criam os herdeiros do capital —, são diariamente vítimas de assédio moral, da violência doméstica e do abandono, recebem o pior tratamento nos sistemas “universais” de saúde e suportam, proporcionalmente, a mais pesada tributação. A descrição e o enquadramento estrutural desta situação revelam o movimento real da

divisão de classes e dos mecanismos institucionais do capitalismo. (ALMEIDA, 2019, p. 114).

Nesse caso, é perceptível que o problema não se resume apenas a apontar a existência dessa hierarquia porque é mais profundo. Além de uma inferiorização naturalizada já existente, a educação também se torna um privilégio, e, a exemplo de comprovação, basta olhar a quantidade de negros(as) que estão dentro de uma sala de aula em ensino superior, afinal, muitos(as) sequer concluem o ensino médio e fundamental para ter que ajudar na subsistência familiar por meio de atividades tais como: vender doces em sinais de trânsito. Ou é possível achar uma criança ou adolescente branco exercendo essas atividades?

Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados, o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral, associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade e heterossexualidade e cisnormatividade. (ALMEIDA, 2019, p. 51).

No que tange às mulheres negras, existe uma dupla opressão: ser mulher e negra. Nesse caso, é perceptível, infelizmente, que há uma luta não apenas pelo reconhecimento dos direitos como qualquer ser humano, mas ser tratado como tal: “[a] mulher negra ocupa a última posição. Ela é duplamente discriminada: enquanto mulher e enquanto negra. De acordo com o modelo oficial, cabem-lhe, fundamentalmente, dois papéis: o de empregada doméstica e o de objeto sexual” (SAFFIOTI, 2001, p. 52). Essa objetificação mencionada pela autora caracteriza não apenas a desvalorização do indivíduo, mas a sua desqualificação ao ponto de torná-lo não merecedor de viver. As relações de gênero ainda são vistas dentro de uma perspectiva de hierarquização que pode ser vista como legítima:

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 2002, p. 8).

Essa legitimação da dominação é vista por Saffioti como um processo de naturalização: “atribuir à mulher a responsabilidade pelo cuidado do espaço doméstico devido à capacidade de ser mãe” (SAFFIOTI, 2001, p. 9). O que leva a legitimar também a própria violência, definida pela autora como: “ruptura de

qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral” (SAFFIOTI, 2011, p. 17). Ou seja, a legitimação da dominação na relação de gênero permite que o homem assuma o papel de agressor uma vez que a mulher pode ser vista como um objeto de seu pertencimento. Na perspectiva da autora, o conceito de gênero “não explicita, necessariamente, desigualdades entre homens e mulheres. Muitas vezes, a hierarquia é apenas presumida” (SAFFIOTI, 2011, p. 45). Nesse sentido, a autora traz uma importante contribuição quando chama a atenção para essa questão e diz que, no Brasil, há uma enorme confusão sobre os tipos de violência, inclusive sobre a utilização da categoria violência contra mulheres e o significado da violência chamando a atenção para a precisão dos conceitos.

A violência doméstica e a violência familiar, apesar de parecerem semelhantes, têm suas particularidades, diferenciando-se, podendo ser confundida, ainda com a violência familiar. Saffiotti (2011) afirma que a violência familiar, ocorre tanto no interior da residência, assim como fora dele. Por outro lado, a violência intrafamiliar, como já foi dito, segundo a autora extrapola os limites da residência. Além disso, a autora destaca que: “o gênero, a raça/etnicidade e as classes sociais constituem eixos estruturantes da sociedade. Essas contradições, tomadas isoladamente, apresentam características distintas daquelas que se pode detectar no nó que formaram ao longo da história” (SAFFIOTTI, 2011, p. 78). Barros e outros (2021) apresentam um estudo acerca de homicídios intencionais no estado de Pernambuco, no período compreendido entre 2012 e 2016, cujos dados apontam para 80% das vítimas na condição de mulheres negras com idades compreendidas entre 10 e 39.

Do mesmo modo, Bernardes (2020), ao questionar a eficácia da Lei Maria da Penha para as mulheres negras, destaca como exemplo o Mapa de Violência de 2015, que aponta entre 2003 e 2013 um crescimento da violência de 54% em relação às mulheres negras, enquanto houve uma diminuição de 9,8% em relação às mulheres brancas: “[a] expulsão escolar, a pobreza endêmica, a negligência com a saúde da mulher negra e a interdição da identidade negra seriam, juntamente com o sistema prisional, partes de uma engrenagem social de dor e morte” (ALMEIDA, 2019, p. 77).

Além disso, os dados apresentados pelo SIM (Sistema de Informação Sobre Mortalidade) revelam que, entre 2011 e 2015, houve 23.278 óbitos, sendo que 61% eram negras (BARUFALDI et al., 2017). Soma-se isso ao fato do Brasil ser

um país marcado pela desigualdade, que, segundo Almeida e outros (2021) e Andrade e outros (2021), a estabilidade no mercado de trabalho e a educação é um “direito adquirido” de acordo com a classe social, etnia e gênero, ou seja, uma interseccionalidade em que a mulher sofre com a falta de oportunidade, sobretudo a mulher negra, vítima de violência ideológica manifestando a negação de identidade devido à imposição causada pelas mulheres brancas (VICENSI, 2011).

Esse processo de naturalização pode intensificar os diversos tipos de violência (física, sexual, psicológica, moral e material) que a mulher está sujeita. Saffioti (2011) menciona que, por meio de entrevistas, mulheres vítimas de violência doméstica demonstraram que as humilhações sofridas são piores que a violência física, o que a autora denomina de ferida de alma, que pode inclusive destruir a identidade da mulher.

O fato de haver práticas discriminatórias diariamente se deve ao fato de uma ideologia vigente que permite esse tipo de conduta, ou seja, as práticas são resultados de uma ideologia perpetuada no tempo. E isso não se resume apenas no convívio social, pelo contrário, como afirma Almeida:

Nossa relação com a vida social é mediada pela ideologia, ou seja, pelo imaginário que é reproduzido pelos meios de comunicação, pelo sistema educacional e pelo sistema de justiça em consonância com a realidade. Assim, uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede a formação de sua consciência e de seus afetos. (ALMEIDA, 2019, p. 43).

Ademais, de acordo com o artigo publicado no Portal Geledés em 2019, as mulheres são as que mais sofrem injúria racial, demonstrando assim que a prática machista e racista atinge duplamente a mulher, ao ponto de considerarmos a existência de uma pirâmide hierárquica em que no topo está o homem, branco e heterossexual, enquanto a mulher negra encontra-se na base, servindo apenas para suprir as necessidades de quem é detentor do poder: “[n]a sociedade brasileira, esta última posição é ocupada por mulheres negras e pobres” (SAFFIOTI, 2001, p. 16).

Seguindo a linha de raciocínio apresentado pela autora, infelizmente é difícil encontrar, dentro de um país cujas dimensões são continentais, pessoas negras que não estejam associadas à pobreza. Ou seja, ser negro(a) e pobre são características que estão intimamente ligadas, como uma espécie de herança

deixada desde o período da colonização em que os povos negros foram trazidos da África para servirem de mãos de obra escrava.

Portanto, podemos dizer que, apesar de o período colonial ter sido finalizado, suas práticas ainda estão tão presentes que pode levar a nos questionar se não vivemos em um período de colonização contemporânea, ou seja, ao mesmo tempo que vivemos em democracia, ainda é perceptível a subjugação e desqualificação do indivíduo como ser humano em virtude de sua cor/raça.

14.4 Considerações finais

Diante do que foi explanado, é possível concluir que o dinamismo existente dentro da sociedade ainda dá espaço para a essência do modelo patriarcal ainda vigente. E, apesar de estarmos vivendo em um mundo globalizado, conectados a todo momento e tendo acesso às mais variadas fontes de informação, é possível presenciar a todo momento como as práticas discriminatórias têm se tornado ainda mais explícitas. Ou seja, é como se o período tão sonhado, em que poderemos viver em um mundo ideal, torna-se cada vez mais uma fantasia diante do cenário atual.

À guisa de conclusão, a criação de leis cuja finalidade seja combater a violência contra a mulher e práticas de políticas públicas para conscientização no combate ao racismo mostra que ainda é pouco para o país em que vivemos. Ademais, a própria estrutura dos setores do Poder Judiciário não consegue suportar toda a demanda, sendo esse um dos fatores primordiais para a “lentidão processual”, levando muitos a associar a morosidade com impunidade. E, diante de tudo que foi abordado, é tido como reflexão também como a conduta machista não obriga apenas a mulher a figurar em uma posição de dominada, assim como obriga o homem a estar numa posição de dominação, uma vez que são as normas estabelecidas pela própria sociedade. Quer dizer, o homem, para se enquadrar no modelo social vigente, deve ter em mente que não há possibilidades para relação igualitária entre os gêneros e sim deve figurar na posição de dominador. Apesar de vermos diariamente centenas de vidas perdidas, o processo de naturalização permite que consideremos como algo normal, ou seja, faz parte do cotidiano entender que pessoas morrem diariamente.

Contudo, essa visão simplista não permite entender que, além do fato de pessoas perderem a vida pelas variadas causas, mulheres negras ocupam um grande espaço dentro dessa fatalidade. Precisamos buscar reverter esse cenário caótico que torna o indivíduo que nasce mulher e negra condenado a morrer aos poucos pelo simples fato do gênero e principalmente pela cor/raça.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

CORRÊA, Milena Dias; MOURA, Ludmila de; ALMEIDA, Luciane Pinho de; ZIRBEL, Ilze. As vivências interseccionais da violência em um território vulnerável e periférico. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 1-11, jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021210001>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BARBOSA, Jeanine Pacheco Moreira; LIMA, Rita de Cassia Duarte; SANTOS, Gabriela de Brito Martins; LANNA, Solange Drumond; ANDRADE, Maria Angélica Carvalho. Interseccionalidade e violência contra as mulheres em tempos de pandemia de covid-19: diálogos e possibilidades. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 1-13, jun. 2021.

BARROS, Sheyla, Carvalho de; OLIVEIRA, Conceição Maria de; SILVA, Amanda Priscila de Santana Cabral; MELO, Marcella Fernandes de; PIMENTEL, Dayane da Rocha. Análise espacial dos homicídios intencionais de mulheres. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 55, p. 1-9, jul. 2021.

BARUFALDI, Laura Augusta; SOUTO, Rayone Moreira Costa Veloso; CORREIA, Renata Sakai de Barros; MONTENEGRO, Marli de Mesquita Silva; PINTO, Isabella Vitral; SILVA, Marta Maria Alves da; LIMA, Cheila Mariana de. Violência de gênero: comparação da mortalidade por agressão em mulheres com e sem notificação prévia de violência. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 2929-2938, set. 2017.

BERNARDES, Márcia Nina. Questões de raça na luta contra a violência de gênero: processos de subalternização em torno da Lei Maria da Penha. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 1-28, dez. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.104, de 9 de março de 2015.** Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 14.188, de 28 de Julho de 2021.** Define o programa de cooperação Sinal Vermelho contra a Violência Doméstica como uma das medidas de enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher previstas na Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), e no Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), em todo o território nacional; e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para modificar a modalidade da pena da lesão corporal simples cometida contra a mulher por razões da condição do sexo feminino e para criar o tipo penal de violência psicológica contra a mulher. Brasília: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14188.htm. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.072, de 25 de junho de 1990.** Dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do art. 5º, inciso XLIII, da Constituição Federal, e determina outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8072.htm. Acesso em: 16 fev. 2022.

FBSP. Fórum Brasileiro De Segurança Pública. **Anuário Brasileiro de Segurança 2021.** [S.l.]: FBSP, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MULHERES são as principais vítimas de injúrias raciais, aponta levantamento. **Portal Geledés**, [S.l.], abr. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mulheres-sao-as-principais-vitimas-de-injurias-raciais-aponta-levantamento/>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado, Violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 2001.

VICENTIM, Aline. A trajetória jurídica internacional até a formação da lei brasileira no caso Maria da Penha. *Âmbito Jurídico*, [S.l.], 2010. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-80/a-trajetoria-juridica-internacional-ateformacao-da-lei-brasileira-no-caso-maria-da-penha/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

TRABALHO REMOTO DAS MULHERES: TENSÕES OU AVANÇOS?

Ariane Lima Ribeiro
Claudia de Faria Barbosa

15.1 Introdução

Historicamente as mulheres foram direcionadas para as atividades associadas ao cuidado e à reprodução da vida, restringindo-lhes o desempenho de funções no âmbito doméstico (BRUSCHINI, 1990). As mulheres negras ainda tiveram tais atributos impostos e intensificados por grupos colonizadores por meio do trabalho escravo. Com as lutas feministas e por Direitos Humanos, essa realidade vem modificando-se, mas, com a centralidade do sistema capitalista, se mantêm os conflitos e tensões que sustentaram as mulheres, sobretudo negras, no desempenho de papéis diferenciados e na condição de coadjuvantes quando se trata do *occupy* assentos e espaços impedindo avanços significativos.

Para compreender tal sistema, a epistemologia feminista investiga a submissão das mulheres, enquanto os movimentos feministas lutam contra a opressão em diversas frentes, sobretudo, associadas aos modos de produção. Tais ações estão imbricadas de tensões, eventualmente ocorrem algumas conquistas, mas há de concordar que a luta feminista é mais ampla e envolve uma reelaboração constante, desde buscar a equidade e direitos civis e políticos, enveredar e ocupar agendas e assentos públicos, inserir no combate para superar obstáculos e desafios no sistema laboral, na vida pública e na educação, bem como na relação à liberdade e autonomia, seja no deslocamento do campo de atuação das mulheres, como no âmbito das relações de gênero e intersecção com outras categorias de discriminação que tangenciam os movimentos políticos de luta das mulheres contra a opressão.

Saffioti (2013) atribui a opressão das mulheres a uma relação constitutiva na história do capitalismo tanto em sua versão imperialista como nas relações

coloniais e pós-coloniais, daí a impossibilidade de superá-la no interior do sistema capitalista. Há uma condição própria das mulheres na estrutura de classes, isso porque o capitalismo não integrou as mulheres ao mercado de trabalho, mas as alijou desse espaço, embora elas sempre trabalharam nas sociedades pré-capitalistas, “pelo menos das mulheres das classes populares, que junto com os homens são partes fundamentais para a reprodução do sistema” (PINTO, 2020, p. 1).

Seria ilusório, entretanto, imaginar que a mera emancipação econômica da mulher fosse suficiente para libertá-la de todos os preconceitos que a discriminam socialmente. As realizações históricas da sociedade de economia coletiva tem mostrado que embora a emancipação econômica da mulher seja condição *sine qua non* de sua total libertação, não constitui, em si mesma, esta libertação integral (SAFFIOTI, 2013, p. 128).

Tal situação remete ao fato de que a autora não identifica a condição das mulheres como decorrência somente da dominação masculina, mas da exploração do sistema capitalista (PINTO, 2020). Este envolve as pessoas em relações complexas que as fazem tomar atitudes muitas vezes inconscientes no sistema de dominação em busca da sobrevivência, sobretudo nos momentos de crises, como as provocadas em virtude da pandemia da covid-19.

Nesse sentido, o presente ensaio tem o objetivo de analisar o contexto das mulheres negras no trabalho remoto, considerando que a pandemia não se apresentou de forma igual para todas as pessoas, manifestou diferenças significativas na forma como os diferentes grupos sociais são impactados e na dicotomia existente entre o papel social atribuído a homens e mulheres na sociedade. Dessa forma, os impactos da covid-19 na vida cotidiana de mulheres negras, que enfrentam novos formatos e metodologias de trabalho, não está livre de uma mesma conjuntura histórico-social de estereótipos de gênero, classe social e raça/etnia. Tendo em vista a história de exclusão por processos de escravização, colonização e patriarcado que se constituem marcadores de injustiças dessa parcela da população.

A relevância deste estudo consiste no fato de chamar atenção para os problemas que atingem as pessoas de forma diferenciadas, embora os efeitos da crise sanitária mundial obrigaram as pessoas, de uma forma geral, a realizar trabalhos em suas residências. Contudo, esse espaço doméstico tem significados simbólicos, históricos e estruturais diferentes para homens e mulheres, bem como para mulheres brancas e negras. Portanto, a questão

geradora é a seguinte: o espaço da casa é lócus de associações ao privado como espaço do cuidar e da reprodução da vida, mas isso se dá de forma equitativa para todas as pessoas ou as mulheres negras vivem essa experiência de forma diferenciada levando-as a tensões?

Os efeitos históricos que atingem as mulheres, sobretudo as negras, fornecem subsídios de modo a provocar reflexões acerca das consequências contextuais, as quais ainda estão sujeitas também a presente geração, principalmente no que tange à efetivação de direitos fundamentais, sobretudo devido ao racismo que “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” (GONZALEZ, 1984, p. 224). De tal sorte, intenta-se refletir justamente a necessidade de decolonizar o pensamento sobre o modo de trabalho de pessoas e grupos atravessados pela injustiça étnico-racial.

Como estratégia metodológica, adotou-se uma revisão de literatura sobre os principais aspectos relativos à identidade étnica e interseccionalidade nas relações de trabalho, intensificados em momentos de crises. Trata-se de uma reflexão feita a partir de uma revisão bibliográfica como base metodológica e conta também com apoio documental. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica e documental se deu por meio da leitura de artigos e livros e busca de informações em documentos como relatórios e reportagens.

A proposta deste texto enseja, portanto, em um convite à reflexão em perspectiva, sobre o modo como determinados grupos étnicos lidam com as incertezas suscitadas diante da pandemia, a descrição sociológica acerca das mudanças de hábitos, costumes, crenças e projetos para os quais imediatamente as pessoas, sobretudo as mulheres, são impelidas a promover diante da realidade. Pressupõe-se que o contexto pandêmico e os aspectos relativos à desigualdade de gênero e étnico-racial impactaram nas relações de trabalho e exaustão emocional de mulheres, evidenciando uma reflexão para o tempo presente e no pós-pandemia. No mais, o texto acompanha a temporalidade histórica recente, imediatamente anterior à pandemia, no âmbito econômico-social brasileiro, evidencia o fato de que as possibilidades para a efetivação de equidade no campo laboral dependem, de alguma forma, da desobstrução no presente, da decolonização do pensamento e fim das atitudes machistas, racistas e classistas vividas no passado.

Esse texto encontra-se organizado em três partes após essa introdução. Na primeira expõe-se uma discussão teórica e conceitual sobre identidades e etnicidades e revela as circunstâncias do contexto pandêmico repleto de desafios, à luz de dados que ajudam a refletir sobre seus impactos em determinados grupos étnicos. Na segunda parte trata-se sobre a desigualdade e chama atenção para a construção identitária e de pertencimento das mulheres negras. Na terceira parte discute-se sobre a possível exaustão dessas trabalhadoras em contexto pandêmico, e, por fim, as considerações finais se reverberam na necessidade de luta por equidade, enquanto as desigualdades continuam presentes entre sujeitos e grupos e atingem pessoas excluídas historicamente em um contexto construído com bases em um sistema patriarcal de colonização e escravização.

15.2 Identidade e Etnicidades

Antes de abordar sobre a etnicidade, é necessário definir o que é etnia, para Hall (2006, p. 62), trata-se de um “termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais - língua, religião, costume, tradições, sentimento de ‘lugar’ — que são partilhadas por um povo”. Apesar de identidade étnica e etnicidade consistir em dois conceitos muito próximos, existe uma distinção básica entre os conceitos porque a identidade étnica é algo que se vai construindo ao longo do tempo, e etnicidade possui um caráter mais estável (RODRIGUES, 2021).

Nesse sentido, discutir identidade na contemporaneidade pressupõe a ideia de mudança, considerando que as situações vividas estão relacionadas à diversidade e são atravessadas por antagonismos sociais que produzem uma variedade de situações em contextos de identidades mais fluidas, relacionadas a grupos étnicos que se formam a partir das relações conscientes ou não a respeito de sua identidade étnica.

Conforme Poutignat e Streiff-Fenart (1998), cabe aos sujeitos buscarem ter consciência de pertencimento e de identidade étnica em um determinado grupo étnico e contexto histórico e geográfico. As diferenças étnicas e expressões constituem as etnicidades vinculadas às diversidades regionais que são legitimadas por meio de aspectos históricos, sociais e políticos, por isso a premissa de que a problemática da etnicidade se constitui historicamente na construção das identidades. No que diz respeito à constituição da identidade

étnica das mulheres, as discussões de Pereira (2012) abordam as questões da identidade étnica atreladas aos contextos. Daí a necessidade de analisar a etnicidade que traduz em “inventariar o repertório das identidades disponíveis em uma situação pluriétnica dada a descrever o campo de saliência dessas identidades nas diversas situações de contato” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 117).

Tais situações se relacionam com a cultura que articula a diversidade de relações produzidas no cotidiano e constitui o que Geertz (1989) denominou de “teia de significados”. Trata-se de interpretações que são criadas pelos próprios seres humanos para resolver seus problemas frente às crises, como no caso da pandemia da covid-19, que impôs novos comportamentos em decorrência da ameaça do vírus, conforme discute-se a seguir.

15.3 Contexto pandêmico

A pandemia da covid-19 marcou o ano de 2020 e se estendeu nos anos seguintes pela sua proliferação nos mais diversos países do mundo, impactou os aspectos políticos, sociais, emocionais, econômicos, de saúde e educacionais de pessoas e grupos em todo o globo. Em um primeiro momento, devido à facilidade de transmissão do vírus, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) orientou o distanciamento social como medida preventiva à diminuição do contágio.

Com a pandemia instalada, as atividades presenciais foram reduzidas, exigiu-se que um elevado número de profissionais de diversas áreas de atuação adotasse o modelo remoto ou home office, conforme apontou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2020), no período da primeira semana de agosto de 2020, quando se encontravam em trabalho remoto 7,9 milhões de trabalhadoras(es) (IBGE, 2020).

De acordo com os dados da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ, 2020), durante a pandemia muitos trabalhadores, em especial as mulheres, passaram a apresentar mais ansiedade e/ou depressão, além de terem mudado seus hábitos de sono e passado a abusar do consumo de bebidas alcoólicas. Em 2019, os dados do IBGE já haviam comprovado a disparidade na divisão de tarefas domésticas entre homens e mulheres, a elas foi constatado em média 21,4 horas semanais contra 11 horas para eles naquele ano e se acentuou em 2020. Essa

diferença se agravou também nos cuidados com filhos, familiares e vizinhos, no tempo disponível e na participação no mercado de trabalho.

Decorrido mais de dois anos do surgimento do primeiro caso de covid-19 e do primeiro óbito no Brasil, o país conta, atualmente, com a marca de 637.150 mortes pela doença, associados aos 27.285.509 casos detectados da doença até 11 de fevereiro (MS, 2019). Esses dados servem de ponto de partida para uma reflexão sobre como a pandemia, por meio das medidas de proteção e restrição, como o isolamento social, estudo e trabalho remoto, produziram diferentes efeitos sobre as pessoas e grupos étnicos, sobretudo nas relações de trabalho.

15.4 Desigualdade de gênero no trabalho em tempos pandêmicos

O relatório divulgado pela Organização das Nações Unidas denuncia que “a pandemia aprofundou as desigualdades já existentes, expondo as vulnerabilidades sociais, políticas e sistemas econômicos ampliando os impactos da pandemia” (POLICY, 2020, p. 2).

O vírus não se mostrou tão democrático e aquele que atinge a todos da mesma maneira, ele aduziu novas possibilidades a diferentes pessoas e grupos. Conforme Cardoso (2020), as mulheres pobres e negras estão presentes entre os grupos mais afetados pela pandemia; a desigualdade de gênero, raça, região de moradia, trabalho, classe e escolaridade são aspectos relevantes para a ocorrência desse fenômeno.

Santos (2020) chama atenção para as lições que a pandemia expõe. Na perspectiva do autor, são os seguintes ensinamentos que a crise pandêmica pode proporcionar. A primeira é a de que “o tempo político e mediático condiciona o modo como a sociedade contemporânea se apercebe dos riscos que corre”; a segunda advertência é a de que “as pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga”, a terceira é que “enquanto modelo social, o capitalismo não tem futuro”, a quarta observação é a de que “a extrema-direita e a direita hiper-neoliberal ficam definitivamente (espera-se) descredidas”, a quinta matéria ditada é a de que “o colonialismo e o patriarcado estão vivos e reforçam-se nos momentos de crise aguda” e, por fim, a sexta lição é a de que há a necessidade de se pensar em “regresso do Estado e da comunidade”. Por limitação de espaço para discussão neste texto, as análises se atêm à quinta lição preconizada por Santos, justamente porque “os corpos racializados e sexualizados são sempre os mais vulneráveis perante um surto pandêmico”. Tal

situação é reforçada devido às vulnerabilidades compulsória pelas “condições de vida que lhes são impostas socialmente pela discriminação racial ou sexual a que são sujeitos” (SANTOS, 2020, p. 26).

Trata-se do que o autor chama de “darwinismo social” porque “propõe-se garantir a sobrevivência dos corpos socialmente mais valorizados, os mais aptos e os mais necessários para a economia. Outras vezes, limitam-se a esquecer ou negligenciar os corpos desvalorizados” (SANTOS, 2020, p. 26). Se, para a sobrevivência, a lógica é essa, no mercado de trabalho isso ainda é mais expressivo e os efeitos mais intensos quando se está em jogo a luta das mulheres para subsistir, porque historicamente são tidas como responsáveis pelo cuidar e proteger. Ademais, Santos (2020) chama atenção para o papel das mulheres nesse contexto e fez uma previsão que os dados confirmam.

A quarentena será particularmente difícil para as mulheres e, nalguns casos, pode mesmo ser perigosa. As mulheres são consideradas “as cuidadoras do mundo”, dominam na prestação de cuidados dentro e fora das famílias. [...] São elas também que continuam a ter a seu cargo, exclusiva ou majoritariamente, o cuidado das famílias. Poderia imaginar-se que, havendo mais braços em casa durante a quarentena, as tarefas poderiam ser mais distribuídas. Suspeito que assim não será em face do machismo que impera e quiçá se reforça em momentos de crise e de confinamento familiar. Com as crianças e outros familiares em casa durante 24 horas, o stress será maior e certamente recairá mais nas mulheres. (SANTOS, 2020, p. 16-17).

Consoante às previsões do autor, a quarentena evidenciou o cenário de invisibilidades social, reforçou a injustiça e exclusão e provocou sofrimento. A pandemia não se apresentou de forma equilibrada para alguns, no caso das mulheres as demandas de conciliar a administração da casa, do trabalho e dos filhos modificou um cenário que permite questionar se estar em casa e ter tempo para trabalhar não são os únicos elementos necessários para garantir o bem-estar pessoal/profissional durante a pandemia. Os dados, de modo geral, apontam que mulheres e homens vivenciam o trabalho remoto de formas distintas, e as desigualdades entre eles persistem no contexto do trabalho remoto, uma vez que as tarefas domésticas e de cuidado dos filhos permanecerem atribuídas assimetricamente às mulheres. Eles apontam para o fato de que as medidas previstas e os protocolos de distanciamento e isolamento social restringiram o direito à liberdade de locomoção e de reunião, bem como limitaram a proteção à vida privada e à intimidade, sobretudo das mulheres, agravando ainda mais quando se trata de mulheres racializadas, negras, pobres e em trabalhos precarizados.

Os sistemas de opressão se dão de inúmeras maneiras, mas recaem sobre homens e mulheres de formas diferenciadas. Collins (1999) contribui com essas reflexões a partir de estruturação do nível das “opressões que se entrelaçam” e conectam-se a diferentes sistemas de opressão. Há também as intersecções com sujeitos que ocupam posições sociais diferenciadas de acordo com vulnerabilidades enlaçadas. Então, as categorias identitárias gênero, trabalho, classe e etnia caracterizam-se como sistemas de opressão, enquanto no nível macro as estruturas de opressão moldam esses sistemas. Vale lembrar que, embora algumas pessoas sejam visualizadas pela negritude, mais ou menos retintas, elas não constituem um grupo homogêneo. As diferenças são constituídas por fronteiras identitárias, delimitações traçadas na interação umas com as outras, de acordo com o contexto e luta pela sobrevivência em uma perspectiva de reconhecimento e pertencimento que afeta os sujeitos de maneiras diferenciadas.

Crenshaw (2002, p. 177) fomenta que “as mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou xenofobia, a classe e o gênero se encontram”. São aquelas que, por suas experiências associadas a marcadores de gênero, etnia, origem social e condições de trabalho são afetadas por uma ou mais intersecções de opressões. Contudo, a maneira como essas mulheres vivem suas vidas constitui-se em parte arraigada a um processo histórico mais amplo de dominação e opressão, que pode levar à conflitos interpessoais no cotidiano com a exaustão emocional, sobrecarga de responsabilidades e estímulos cognitivos e emocionais prejudicando suas vidas.

15.5 A Exaustão emocional das trabalhadoras em contexto pandêmico

A exaustão emocional corresponde à ausência de disposição para executar as atividades laborais, que dificulta ao sujeito manter o mesmo nível de desempenho no trabalho (MARCHAND; VANDERBERGHE, 2016; TAMAYO, 2002; WITTMER; MARTIN, 2010; WRIGHT; CROPANZANO, 1998), quando associada a sentimentos de indiferença e fracasso profissional, dá origem à síndrome de Burnout, que pode ser definida como uma resposta emocional ao estresse decorrente das situações vivenciadas no trabalho (BAERISWYL *et al.*, 2016; MASLACH; JACKSON, 1981).

Conforme Lemos, Barbosa e Monzato (2020), atualmente, os trabalhadores têm encontrado um mercado de trabalho marcado por um elevado nível de exigências, que estimula um clima de concorrência e competitividade cujo efeito imediato é o aumento da cobrança por desempenho e habilidades individuais. A realidade vivida na pandemia com o isolamento social “impôs” o trabalho remoto que, em princípio, poderia ser considerada uma situação aprazível, com ganhos ponderados levando em conta a facilidade de se trabalhar em casa. Entretanto, há de se relativizar tal situação que resulta em condições de vida desigual para as mulheres, sobretudo negras. A carga horária de suas atividades nem sempre coadunam com o tempo de trabalho adequado à saúde, porque somam ao tempo das atividades em ambiente virtual o trabalho doméstico não remunerado, as atividades escolares dos filhos que também foram obrigados pelas escolas a submeterem-se ao ensino remoto, além dos cuidados com pessoas da família, por exemplo, parentes idosos e com problemas crônicos de saúde que tiveram de se manter em isolamento social para evitar os riscos de contágio, além dos casos de a pandemia atingir os membros da família.

Para as mulheres a situação no mercado de trabalho é ainda mais crítica, isso devido à maneira que a sociedade mantém a divisão sexual do trabalho, com atribuições diferenciadas que tange às atribuições das mulheres a principal responsabilidade pelos afazeres domésticos e familiares, atribuindo ao fato de que, mesmo nos dias atuais, as expectativas quanto aos diferentes papéis sociais que devem ser desempenhados por homens e mulheres no tocante à inserção e permanência no universo laboral (ALMEIDA *et al.*, 2021; COTRIM; TEIXEIRA; PRONI, 2020).

Como consequência direta do aumento das responsabilidades no lar, acompanhada pela diminuição da interação social, as mulheres no período de pandemia experimentaram mais desgaste psicológico, cujos reflexos mais graves foram ansiedade, depressão e sensação ininterrupta de esgotamento (DORNA, 2021; GONZÁLEZ-SANGUINO *et al.*, 2020; HWANG; HUR; SHIN, 2020), tais sintomas se manifestaram de forma ainda mais acentuada entre as trabalhadoras mais jovens e inexperientes (HWANG; HUR; SHIN, 2020).

Dorna (2021) pesquisou sobre as tensões referentes ao acúmulo de obrigações familiares e profissionais e constatou que elas são anteriores à pandemia. Entretanto, o que a autora chama atenção é que o isolamento social

provocou uma intensificação nas relações e demandas de trabalho doméstico no confinamento. A condição de conciliar o trabalho profissional com a necessidade de atender a demanda dos membros da família aumentou exponencialmente para as mulheres, justamente porque não foi possível contar com profissionais que auxiliassem no trabalho doméstico e instituições de ensino que recebessem as crianças e adolescentes nesse período. Portanto, a exaustão emocional foi frequente e, ao contrário do que poderia ter acontecido, as lições vividas na crise não foram suficientes para uma mudança de paradigmas e diminuição dos conflitos existentes entre os papéis de gênero nas relações humanas.

15.6 Considerações finais

À guisa de conclusão, constata-se que os impactos causados pela covid-19 não são os mesmos para todas as pessoas, intensifica-se as crises a partir de categorias étnicas e de gênero que atingem de formas diferentes as mulheres negras por conta do processo histórico-social. O legado histórico do patriarcado, aliado aos processos de colonização e escravização, deixaram uma herança perversa, e as mulheres, mesmo tendo um trabalho remunerado, acumulam a maior parte da responsabilidade de cuidar dos filhos e do lar, devido à imposição cultural.

A pandemia da covid-19 impôs às mulheres sobretudo as negras uma carga maior de trabalho doméstico na comparação com a rotina dos homens, em um cenário que reforça a desigualdade nas relações de gênero e étnico-racial no mercado de trabalho vivenciada há tanto tempo e enraizada na história da sociedade sexista e racista que as levam a terem problemas relacionados ao bem-estar e à saúde. O estudo aponta maior vulnerabilidade feminina e níveis de sofrimento aumentados durante a pandemia, que devem ser fatores de reflexão e intervenção.

As discriminações associadas a um legado racista e sexista ainda apresentam sintomas que fazem com que as mulheres negras vivenciem nos seus cotidianos múltiplas formas de violação de direitos e estresse, pela reificação e estereótipos que coadunam em desvantagens sociais e demonstram diferenciações sociais impostas até os dias atuais que reverberam na necessidade de luta por equidade. O trabalho das mulheres, sobretudo das negras, ainda não representa avanços substanciais, mas continua permeado de tensões que as levam à exaustão

emocional. Prevalece situações desiguais que mantêm a sociedade injusta, perversa e distante da justiça social e equidade.

Referências

- ALMEIDA, Ana Cecília de; SANTOS, Felipe Nathan Ferreira; LIRIO, Viviane Silva; BOHN, Liana. **Reflexões sobre as relações entre desigualdade de gênero, mercado de trabalho e educação dos filhos**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2021/03/Textos-para-Discussao-26-Reflexoes-sobre-as-relacoes-entre-desigualdade-de-genero-mercado-de-trabalho-e-educacao-filhos.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BAERISWYL, Sophie; KRAUSE, Andreas; ELFERING, Achim; BERSSET, Mmartial. How workload and coworker support relate to emotional exhaustion: the mediating role of sickness presenteeism. **International Journal of Stress Management**, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 52-73, 2016.
- BRUSCHINI, Cristina. **Mulher, casa e família: cotidiano nas camadas populares**. São Paulo: Vértice, 1990.
- CARDOSO, Thais Fontes. A desigualdade de gênero na pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2/Covid-19) e seus reflexos no pós-pandemia. **Revista Eletrônica OAB-RJ**, Rio de Janeiro, p. 1-18, 2020.
- COLLINS, Patricia Hill. **Palavras de luta: as mulheres negras e a busca da justiça**. Minneapolis, US: Universidade de Minnesota Press, 1999. p. 201-228.
- COTRIM, Luisa Rabioglio; TEIXEIRA, Marilane Oliveira; PRONI, Marcelo Weishaupt. **Desigualdade de gênero no mercado de trabalho formal no Brasil**. Campinas-SP: Instituto de Economia/Unicamp, n. 383, 2020. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/TD/TD383.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos feministas**, ano 10, p. 171-188, jan./jun. 2002.
- DORNA, Livia Borges Hoffmann. O trabalho doméstico não remunerado de mães na pandemia da covid-19: mudanças e permanências. **Laboreal**, v. 17, n. 1, p. 1-31, 2021.
- FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. Pesquisa analisa o impacto da pandemia na saúde mental de trabalhadores essenciais. **Fiocruz**, [S.l.], 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/pesquisa-analisa-o-impacto-da-pandemia-na-saude-mental-de-trabalhadores-essenciais>. Acesso em: 02 fev. 2022.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. São Paulo: LTC, 1989.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje** (Anuário de Antropologia, Política e Sociologia). VII Encontro Anual da ANPOCS, realizado nos dias 25 a 28 de outubro de 1983, em Águas de São Pedro, São Paulo, Anpocs, p. 223-244, 1984.
- GONZÁLEZ-Sanguino, Clara; AUSÍN, Berta; CASTELLANOS, Miguel Ángel; SAIZ, Jesús; LÓPEZ-GÓMEZ, Aída; UGIDOS, Carolina; MUÑOZ, Manuel. Mental health consequences of the Coronavirus 2020 Pandemic (Covid-19) in Spain: a longitudinal study. **Frontiers in Psychiatry**, [S.l.], v. 11, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33240123/>. Acesso em: 14 out. 2022.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HWANG, Hansol; HUR, Won-Moo; SHIN, Yuhyung. Emotional exhaustion among the South Korean workforce before and after Covid-19. **Psychology and Psychotherapy: theory, research and practice**, [S.l.], v. 94, n. 2, p. 371-381, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101551>. Acesso em: 30 jan. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística. **Resultados pesquisa PNAD Covid-19 – indicadores mensais**: novembro de 2020, mercado de trabalho. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

LEMOS, Ana Heloísa da Costa; BARBOSA, Alane de Oliveira; MONZATO, Priscila Pinheiro. Mulheres em home office durante a pandemia da Covid-19 e as configurações do conflito trabalho-família. **Revista de Administração de Empresas**, [S.l.], v. 60, n. 6, p. 388-399, 2020.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MARCHAND, Catherine; VANDERBERGHE, Christian. Perceived organizational support, emotional exhaustion, and turnover: the moderating role of negative affectivity. **International Journal of Stress Management**, [S.l.], v. 23, n. 4, p. 350-375, 2016.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behaviour**, [S.l.], v. 2, p. 99-113, 1981.

MS. Ministério da Saúde. Coronavírus Brasil, 2019. Painel Coronavírus, atualizado em 11 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 11 fev. 2022.

NOREMBERG, Alessandra; ANTONELLO, Isabelle Pinto. Mulher: uma abordagem sobre a etnia feminina no Brasil. In: COLÓQUIO DE ÉTICA FILOSOFIA POLÍTICA E DIREITO, 3., 2016, Santa Cruz do Sul. **Anais** [...]. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/efpd/article/view/14999/3621>. Acesso em: 12 dez. 2021.

OMS. ONU News [Internet]. **Covid-19**: OMS divulga guia com cuidados para saúde mental durante a pandemia. 2020. p. 1–10. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1707792>. Acesso em: 04 abr. 2023.

PEREIRA, Lília Campos; RAMALHO, Viviane. A construção da identidade da mulher negra no Brasil. **Revista Comunicação e Humanidade**, [S.l.], n. 2, p. 34-39, 2012.

PINTO, Céli Regina Jardim. Saffioti Revisitada: a atualidade do enfrentamento entre feminismo e capitalismo – Dossiê. **Caderno CRH**, [S.l.], n. 33, p. 1-16, 2020.

PNAD Covid-19. **Resultados pesquisa**. Indicadores mensais: novembro de 2020, mercado de trabalho. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

POLICY Brief: The Impact of Covid-19 on Women. [S.l.]: United Nations, 2020. p. 2. Disponível em: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_on_covid_impact_on_women_9_apr_2020_updated.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**: Seguindo de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrick Barth, [S.l.: s. n.], 1998.

RODRIGUES, Donizete. Identidade e etnicidade: aspectos históricos e conceituais. **Revista Humanidades e Inovação**, [S.l.], v. 8, n. 42, p. 192-201, 2021.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, PT: Aledina, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 30 dez. 2021.

TAMAYO, Maurício Robayo. Exaustão emocional no trabalho. **Revista de Administração**, [S.l.], v. 37, n. 2, p. 26-37, 2002.

WITTMER, Jenell Lynn-Senter; MARTIN, James E. Emotional exhaustion among employees without social or client contact: the key role of nonstandard work schedules. **Journal of Business and Psychology**, [S.l.], v. 25, n. 4, p. 607-623, 2010.

WRIGHT, Thomas; CROPANZANO, Russell. Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. **Journal of Applied Psychology**, [S.l.], v. 83, n. 3, p. 486-493, 1998.

AS(OS) PROFISSIONAIS DO CRAS E A COMUNIDADE LGBTQIA+: FRAGMENTOS DE UMA PESQUISA

*Elzeni Damasceno de Souza
Marcos Lopes de Souza*

16.1 Introdução

A assistência social é constituída enquanto política pública na Constituição Federal de 1988, tem sua regulação tardiamente em 1993, por meio da Lei Orgânica da Assistência Social (Loas) (BRASIL, 1988, 1993). O Centro de Referência em Assistência Social (Cras) e a unidade de Proteção Social Básica (PSB) da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) é porta de entrada do Sistema Único da Assistência Social (Suas) (MDS, 2004).

O trabalho do Cras consiste no fortalecimento dos vínculos familiares e na convivência comunitária. Para Couto (2014), esse equipamento deve ser referência para escuta, informações, apoio psicossocial, encaminhamentos monitorados e de inserção nas ações da rede de assistência social e demais políticas públicas e sociais no território.

As efetivações das ações socioassistenciais no Cras se dão por meio das equipes de referência constituídas por servidores/as⁸⁸ efetivos/as responsáveis pela organização e oferta de serviços, programas, projetos e benefícios considerando o número de famílias e indivíduos referenciados, o tipo de atendimento e as aquisições que devem ser garantidas aos(às) usuários(as). Essas equipes são compostas por técnicas(os) de nível médio e superior e coordenadas por um/a técnico/a de nível superior, de preferência concursada e com experiência em serviços socioassistenciais (MDS, 2007).

No entanto, devido à precarização e à fragilização dos vínculos empregatícios na assistência social em todo o país, dificilmente esses princípios são considerados, resultando na contratação temporária de profissionais de todos os níveis e das coordenações, sem experiência no Suas. Os(As) técnicos(as) de nível médio são os(as) profissionais que trabalham nos grupos

dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) com as faixas etárias afiançadas; nos programas, tais como Programa Bolsa Família, Programa Primeira Infância no Suas e nos projetos socioassistenciais. Já as(os) técnicos de nível superior são os(as) assistentes sociais e, geralmente, as(os) psicólogas(os) (MDS, 2007). Essas(es) acompanham o planejamento e execução das atividades realizadas pela equipe de nível médio, atendem às demandas espontâneas e agendadas, realizam visitas domiciliares e busca ativa, fazem encaminhamentos para outras políticas públicas e de garantia de direitos, organizam e conduzem grupos do serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (Paif)⁸² dos diversos grupos e indivíduos que buscam na assistência social a garantia de algum direito.

Para os Cras de pequeno porte I⁹⁰, há uma grande quantidade de demandas para os(as) técnicos, considerando que, na maioria dos municípios, este é o único equipamento da assistência social disponível aos munícipes, pois, devido ao número de habitantes, algumas cidades não têm requisitos mínimos para ter os equipamentos da proteção especial média e alta⁹¹. A rede intersetorial também é fragilizada, pois faltam equipamentos de saúde, como os Centros de Atenção Psicossocial (Caps) e os de garantia de direitos como Defensoria Pública e Ministério Público. O Cras tem como público prioritário as(os) cidadãos(ãs) e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, dentre as(os) quais aqueles(as) com identidades estigmatizadas em termos étnico-raciais, gênero e sexualidade (MDS, 2004). Faz-se necessário dizer que, quando a temática de gênero é suscitada no âmbito do Cras, elas centram-se na figura da mulher cisgênera, ou seja, naquelas mulheres que se identificam com o sexo e o gênero que lhes foi designado no nascimento, excluindo as travestis e transgêneras como demonstram as pesquisas de Detoni, Machado e Nardi (2018, 2019), Meyer e colaboradores (2014) e Mello e colaboradores (2013).

Mello e colaboradores (2013) salientam que, pela PNAS fazer referência às famílias e aos indivíduos, poderia incluir as configurações formadas por casais de pessoas LGBTTTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneras, *queer*, intersex, assexuais e demais identidades), com ou sem filhos/as e famílias monoparentais, aquelas em que a(o) pai/mãe/filho/a pode ser LGBTTTQIA+. No entanto, Detoni, Machado e Nardi (2019) relembram que a PNAS não faz referência direta à diversidade sexual e de gênero.

Ainda sobre as discussões de gênero no âmbito do Cras, Detoni, Machado e Nardi (2018) e Meyer e colaboradores (2014) revelam que as formas como as questões de gênero são tomadas pela PNAS e operacionalizadas no Cras, em especial devido à transferência de renda por meio do Programa Bolsa Família (PBF), resulta na feminização da pobreza, de forma que conduz a um paradoxo “entre a fixidez das práticas de cuidado coladas às mulheres e o incremento da renda que lhes possibilitaria uma maior autonomia” (DETONI; MACHADO; NARDI, 2018, p. 3). Ao mesmo tempo em que são cotadas para receberem o benefício, as mulheres cisgêneras também são sobrecarregadas das funções de cuidado, sendo responsabilizadas pelos compromissos com as condicionalidades²² do PBF, com o ônus dos fracassos de sua família, além de se verem impossibilitadas de ocupar outros espaços porque precisam cuidar da família (MEYER *et al.*, 2014). Essas ações reiteram estereótipos e biologicismos relacionados à mulher cisgênera, além de excluir do espaço do Cras outros públicos como as pessoas com identidades não cisgêneras e/ou heterossexuais.

Sobre o público LGBTTTQIA+, o Cras da cidade do interior baiano²³, espaço desta pesquisa, possui algumas famílias referenciadas. São famílias ou indivíduos que em algum momento demandaram serviços do equipamento, motivadas desde a vulnerabilidade econômica até conflitos familiares em função da não aceitação da sua identidade de gênero ou sexual. Essa presença reitera os estudos de Detoni, Machado e Nardi (2019), que ressaltam a escassez de referenciais técnicos para pautar as orientações dos(das) profissionais em relação a essa população e não a falta de demanda.

Portanto, as inquietações que mobilizaram este trabalho provêm da convivência da primeira autora (graduada em Psicologia) como técnica social do Cras por oito anos. Nesse período, ela já escutou pessoas angustiadas, inseguras, em sofrimento, diante da resistência familiar, da sociedade e dos(as) profissionais em reconhecer suas identidades de gênero e sexuais. Foram percebidas nelas(es) muitas atitudes, como silenciar-se, anular-se, isolar-se, que, nas perspectivas deles(as), são compreendidas como forma de proteger a família ou se protegerem diante da ameaça lesbohomobitransfóbica²⁴. São assujeitamentos para continuar vivendo, pois a resistência não se dá permanentemente, em especial quando se é travesti ou trans (ANDRADE, 2019).

Diante dessas inquietações, esta investigação objetivou analisar os discursos proferidos pelas/pelos profissionais do Cras sobre as pessoas LGBTTTQIA+, em uma cidade do interior da Bahia, na região do Vale do Jiquiriçá. Na próxima seção do capítulo será apresentado o percurso da pesquisa e, em seguida, as principais análises com base nas informações construídas com as(os) partícipes do trabalho.

16.2 O caminho se faz caminhando: percurso metodológico

Este estudo ancora-se na perspectiva pós-estruturalista, que nos instiga a abandonar a aspiração de dominar um assunto ou uma questão, entende que promover a polêmica, a discussão e o dissenso podem ser um modo bem interessante de sacudir o estabelecido, contribuindo para provocar mudanças nas convenções e regras (LOURO, 2007).

Meyer e Soares (2005) enfatizam que é por meio da linguagem que se produzem e operam os mecanismos e as estratégias de identificação e de diferenciação que hierarquizam e constituem as bases das desigualdades sociais. Sendo assim, a linguagem é um dispositivo alvo das análises pós-estruturalistas, pois se entende que os discursos produzem sujeitos, posicionando-os em lugares, autoconstruídos ou construídos para outros(as).

O Cras, em que a pesquisa foi desenvolvida, é formado por uma equipe de cinco profissionais de nível superior, 12 de nível médio e mais três de apoio (porteiro, zelador e cozinheira). Dentre as cinco profissionais com nível superior, três delas formam a equipe técnica, as quais são: duas assistentes sociais e uma psicóloga (primeira autora do artigo). Dentre essas(es) 20 profissionais, a escolha de quais participariam do trabalho se deu com base naqueles(as) que tinham contato direto com os públicos prioritários da política da assistência social, incluindo as pessoas LGBTTTQIA+, seja por meio de demanda espontânea, visitas domiciliares, busca ativa ou nas atividades coletivas desenvolvidas nos grupos.

Assim sendo, as(os) participantes da pesquisa foram duas técnicas sociais, com formação em Serviço Social (assistentes sociais), que compõem a equipe técnica de nível superior do Cras. A terceira pessoa foi uma orientadora social, responsável por um dos grupos do SCFV, que participa uma pessoa LGBTTTQIA+. Essa orientadora social também é entrevistadora do Programa Bolsa Família e do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal.

A quarta profissional foi a gestora do Programa Bolsa Família e do Cadastro Único. O quinto participante foi um visitador do Programa Primeira Infância no Suas. As três últimas pessoas compõem a equipe de nível médio. No decorrer do trabalho, nas citações de suas falas, elas(eles) serão chamadas(os) por: Paula Santos, Marielle Franco, Fabíola Pereira, Rosinha do Beco e João Nery.⁹⁵ O perfil sociodemográfico desses(dessas) profissionais encontra-se no Quadro 1.

Quadro 1 – Perfil dos(das) profissionais entrevistados/as do Cras⁹⁶

Nome/ Idade	Função	Identidade de gênero/ Orientação sexual	Cor da pele/raça	Religião	Tempo de serviço no SUAS
Paula Santos/ 31 anos	Técnica Social/Assistente Social	Mulher cisgênera heterossexual	Parda/Branca	Católica	3 anos e 9 meses
Marielle Franco/ 31 anos	Técnica Social/ Assistente Social	Mulher cisgênera heterossexual	Preta/Negra	Católica	1 ano e 9 meses
Fabíola Pereira/ 53 anos	Orientadora Social/ Entrevistadora do Cadúnico	Mulher cisgênera heterossexual	Branca/Branca	Católica	22 anos
Rosinha do Beco/ 21 anos	Gestora do Cadúnico e PBF	Mulher cisgênera heterossexual	Parda/Branca	Protestante Batista	1 ano e 10 meses
João Nery/25 anos	Visitador do PPI/Suas	Homem cisgênero heterossexual ⁹⁷	Pardo/Amarelo	Católica	2 anos e 9 meses

Fonte: elaborado pela autora

É importante compreender que as(os) profissionais são sujeitas(os) produzidas(os) discursivamente nas suas várias dimensões de vida, isto é, religiosa, profissional, gênero, sexualidade, classe, entre outros. E esses discursos estão carregados de valores eurocêtricos, baseados na noção do homem universal, branco, cristão e heterossexual, assim também, como podem ser contestados. Então, compreende-se que os sujeitos são constituídos a partir de várias formações discursivas.

Essas(es) profissionais concordaram em participar da investigação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos. O instrumento de produção

das informações foi a entrevista. Para Flick (2009), nas entrevistas não encontramos apenas uma reprodução ou representação do conhecimento existente, mas uma interação com relação a um tema que faz parte de uma determinada situação, ou seja, as pessoas refletem sobre sua vida, e essa reflexão pode ser acessada para entender as questões da pesquisa. Dessa forma, as entrevistas são ressignificações de vivências que assumem diferentes significados dependendo do referencial teórico que é usado para fundamentar as análises. As entrevistas aconteceram no Cras, entre os meses de outubro de 2019 a dezembro de 2020.

A análise das entrevistas foi feita com base nos estudos foucaultianos e em autores(as) que operam na perspectiva pós-estruturalista. Segundo Fischer (2001, p. 2), para analisar os discursos, na perspectiva de Foucault, precisa-se “antes de tudo recusar explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas”. Analisar o discurso é dar conta das relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos. O falar e ver constituem práticas sociais e estão imersas nas relações de poder e saber que se implicam mutuamente em enunciados e visibilidades, textos e instituições (FOUCAULT, 2008). Logo, não se trata de buscar verdades universais sobre o tema em tela.

16.3 Os discursos das/os profissionais do Cras sobre a comunidade LGBTTQIA+

Na contemporaneidade, gênero e sexualidade continuam sendo alvo da vigilância e do controle, agora com investidas mais sofisticadas e diversas por meio das instituições que se autorizam a ditar normas e padrões (LOURO, 2018). Constantemente, presenciamos discursos e práticas preconceituosas e estigmatizantes relacionadas às pessoas LGBTTQIA+ nos vários espaços institucionais, sobressaindo com frequência falas de cunho regulatório e perspectivas higienistas sobre seus comportamentos e atitudes.

Abordaremos alguns discursos enunciados com base nas falas das/os profissionais entrevistados(as) do Cras. Esses discursos emergiram frente ao questionamento sobre o que elas/eles pensavam ou diziam sobre as pessoas LGBTTQIA+.

*Sofre muito preconceito, é tanto que tem uns que acho que tem até medo de... de... dizer, de assumir por conta do **preconceito da família**, principalmente da família, da sociedade, às*

vezes ouve muito comentários, né, e, às vezes, não gosta e acaba se escondendo, não assumindo. (Paula Santos, assistente social, 31 anos).

*É um grupo ainda que precisa muito de respeito, **que nossa sociedade ainda é muito preconceituosa.** Porque assim, é fácil quando, eu falo eu defendo, eu aceito, mas quando se trata de alguém dentro da nossa família, a gente tem aquela rejeição **e muitas vezes a gente vê isso acontecendo com nossos amigos, pessoas próximas da gente e quando fala assim eu sou homossexual, eu sou lésbica, a maioria começa a apontar, começa a desrespeitar.** Tem aquela **preconceito e aquela restrição de aceitar ainda nos grupos.** (Marielle Franco, assistente social, 31 anos).*

Um dos enunciados reiterados nessas falas é o do preconceito. Este se encontra presente nos relatos de todas(os) as(os) profissionais, afirmando que a sociedade ainda é muito preconceituosa. Na perspectiva das(os) profissionais, o discurso do preconceito associado às identidades de gênero e sexuais não hegemônicas contribui para que muitas pessoas LGBTTTQIA+ tenham medo de se assumir, escondendo-se, seja por uma possível rejeição de sua família e/ou por aquilo que escutam na sociedade como um todo em relação às suas identidades.

Mas será que a sociedade quer que essas pessoas saiam do armário? Será que não existe um investimento em manter um padrão cisheteronormativo, como do gay que não deve escancarar sua sexualidade, da lésbica que não precisa se mostrar para manter o suposto padrão de normalidade ou da travesti e das mulheres e homens trans que precisam se esconder ou se restringir a determinados lugares entendidos como adequados para elas(es)?

Suspeitamos que as práticas preconceituosas e o reforço do discurso do medo são dispositivos utilizados estrategicamente para regular o gênero e a sexualidade em nossa sociedade. É a reiteração desse discurso acrescida às práticas e ações de violência que sustentam e reiteram essas normas construídas nesse modelo heteronormativo. No caso das travestis, é pior ainda, pois o armário para elas não existe e são mais violentadas. Ainda pensando no preconceito proveniente da família, Marielle Franco expressa que, mesmo as pessoas que defendem o direito de expressão das(os) LGBTTTQIA+, também têm resistências quando se trata de alguém da própria família. Ela diz que presencia isso com amigos(as) e pessoas próximas que, ao saírem do armário, passam a ser apontadas e desrespeitadas no próprio contexto familiar. Sobre esse aspecto Mello e colaboradores (2013, p. 151) evidenciam que:

A situação de indigência e de abandono de muitos jovens, pessoas adultas e idosas está associada não só ao preconceito e à discriminação social, mas também à homofobia

familiar; ou seja, muitas vezes, é a família (ou são os próprios pais) que as expulsa de casa ou torna sua permanência no núcleo doméstico de origem insustentável, como é de conhecimento público.

Giancarlo Cornejo, em seu texto intitulado “A guerra declarada contra o menino afeminado”, relata sobre seu processo de identificação enquanto menino gay efeminado e informa que a família também é patologizada, culpabilizada, especialmente a mãe, quando algum/alguma filho(a) assume uma das identidades LGBTTQIA+. No seu caso, a mãe foi acusada de matá-lo, pois, o “sair do armário”, representaria a morte da heterossexualidade. Seguindo esse raciocínio, ela também tem culpa por destruir a continuidade familiar, por não ter sido exitosa no seu projeto de produzir um procriador (CORNEJO, 2017).

Conforme Sedgwick (2007, p. 22), o armário é tomado como um dispositivo de regulação da vida dos não heterossexuais, ao mesmo tempo em que concerne aos heterossexuais os seus privilégios de visibilidade e hegemonia de valores, pois “mesmo uma pessoa gay assumida lida diariamente com interlocutores que ela não sabe se sabem ou não”, e talvez precise utilizar desse dispositivo. Ainda pensando sobre o preconceito em relação às identidades LGBTTQIA+, as falas das(os) entrevistadas(os) trazem enunciados que evidenciam o lugar de não preconceituosas(os) por parte delas(es):

*Da mesma forma que eu converso com você, que eu lido com você ou que eu recebo você em minha casa, ou que eu tenha que ir ao encontro, qualquer uma dessas pessoas pra qualquer fim. **O meu relacionamento é normal como qualquer pessoa, não tenho preconceito e o respeito que distribuo é igualmente para todos.** (Fabíola Pereira, orientadora social, 53 anos).*

*Eu... assim... eu sou muito levar em questão da pessoa, se a pessoa for gente boa, pessoa mesmo honesta e tudo, sempre tem meu apoio, é... Tenho amizades com bastante pessoas da família LGBT, tenho parentes também em questão isso, **e pra mim é normal, é como se fosse normal, não tenho preconceito algum.** (João Nery, visitador do PPI/Suas, 25 anos).*

Assumir-se como não preconceituosa(o) diz daquilo que se espera das pessoas, especialmente para quem trabalha na assistência social, considerando tratar-se de uma política pública que pretende combater as formas de violência que acometem os sujeitos em decorrências de identidades subalternizadas. Talvez, dificilmente as pessoas se assumiriam preconceituosas, pois isso, de alguma forma, as colocaria em lugar indesejável para uma sociedade neoliberal e que defende o discurso de celebração das diferenças, desde que este não abale as estruturas socioeconômicas tradicionais, capitalistas e colonialistas.

Sobre não ser preconceituosa, a fala da profissional Fabíola emerge enunciando com muita veemência que o relacionamento dela “*é normal como qualquer pessoa, não tenho preconceito e o respeito que distribuo é igualmente para todos*”. Com essa fala algumas inquietações surgem, por que é necessário reafirmar esse discurso da igualdade entre todos/as? A partir de quais princípios esses parâmetros foram/são construídos?

Ao apresentar o discurso da igualdade, logo somos convocados(as) a falar sobre identidade. De acordo com Hall (2014), as identidades são construídas no discurso, por isso precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações, práticas discursivas, estratégias e iniciativas também específicas. Muitas vezes, o discurso de que somos todas(os) iguais também promove o apagamento das diferenças e com isso deseja-se normalizar os grupos. E aqui emerge a indagação: como se configuraria um tratamento na assistência social centrado na diferença e não na igualdade que desconsidera as especificidades dos grupos?

O discurso da normalidade surge no enunciado do profissional João Nery, quando afirma considerar a conduta da pessoa e sua honestidade e não a identidade LGBTTQIA+. O enunciado “*pra mim é normal, é como se fosse normal*” nos permite analisar o quanto as identidades sexuais e de gênero dissidentes se construíram relacionada à anormalidade, como doença que precisa de cura, como uma diferença que precisa ser regulada e/ou um corpo que precisa ser disciplinado. Os discursos de preconceito também emergem associados ao discurso dos gêneros e das sexualidades destoantes como “descaração”, impudico e como uma sexualidade escandalosa e incontrolável manifesta pelas pessoas LGBTTQIA+.

Às vezes, quando a gente está assim em turma, em algum lugar, que sempre passa algum deles, é... fulano que é descarado né, é... era casado, tem filhos e virou gay, não sei o que... não gosto muito. Sabe aquele preconceito bobo que, que a gente nem entende porque né, que não gosta muito porque a pessoa que é escandaloso, muitos casos. É assim, muita coisinha, preconceito que a gente percebe, quando passa alguém, sempre alguém comentando, cochichando, ali dando risada né, pela forma de ser. (Paula Santos, assistente social, 31 anos).

E às vezes também é... dependendo do comportamento [...], elas se comportam bem, tem outras que apresentam um comportamento assim não muito bem. Às vezes isso influi muito. Porque eu vejo assim, não importa o que a pessoa é, se é LGBT, o que a pessoa é, mas se ela vive em um ambiente e ela se comporta bem, ela não bebe, ela não dá vexame, ela não

procura estar fazendo muita coisa pra chamar atenção, pra causar polêmica, pode estar em qualquer lugar e participar de qualquer lugar. (Fabíola, orientadora social, 53 anos).

Paula Santos diz que é comum nos vários lugares que frequenta ouvir frases como “fulano que é descarado né, é... era casado, tem filhos e virou gay”. Ela afirma ficar incomodada com esses comentários. A associação da homossexualidade com descaração se dá, em muitos dos casos, pela compreensão de que se uma pessoa evidenciava sua heterossexualidade, não é possível de que de uma hora para outra se torne homossexual. Talvez, a homossexualidade represente a morte da heterossexualidade, seria a confirmação da falência de uma certeza que foi dada como natural, universal, única e infalível. A homossexualidade e outras sexualidades não heterossexuais colocam em xeque a artificialidade, a precariedade e instabilidade de todas as identidades que foram construídas com base no essencialismo, como é o caso da heterossexualidade e da cisgeneridade.

Este enunciado de que essa comunidade pode ter um comportamento desaprovado está presente na fala de Fabíola, quando infere julgamentos sobre os comportamentos esperados e “aceitos” para as pessoas LGBTTTQIA+. Há uma vigilância, um controle sobre esse grupo, uma condição para serem aceitas, respeitadas e frequentarem determinados lugares na sociedade. Mas, para as pessoas cisgêneras e heterossexuais, também há essa cobrança, essa regulação?

Segundo Ferrari e Seffner (2009), cada sociedade cria suas expectativas quanto ao comportamento esperado das pessoas com identidades de gênero e sexual dissidentes, e essas expectativas são impostas e mesmo diluídas por meio de uma série de mecanismos sociais. Esses mecanismos agem de forma sutil, despercebida e espontânea, mas com tamanha intensidade que define comportamentos e identidades.

Para a profissional Fabíola, há uma maneira tolerável da comunidade se comportar. Existe uma condicionalidade para ser aceita associada a um puritanismo. Parece que, por ser LGBTTTQIA+, a pessoa precisa se abster de qualquer outro comportamento que seja desaprovado pela sociedade, por exemplo, beber. Mas para quem mais há essas condições? Nesse caso, parece-nos que as pessoas LGBTTTQIA+ precisam compensar sua identidade por meio de outros comportamentos tidos como adequados socialmente. Ainda nesse enunciado, as atitudes das(os) LGBTTTQIA+ são questões muito enfatizadas. Ao falar em “não dar vexame”, “não procurar estar fazendo muita coisa pra chamar atenção” e “não causar polêmica”, compreende-se que as pessoas com identidades

sexuais e de gênero desviantes da norma são vistas como vergonhosas, desejando chamar atenção, dar vexame e causar polêmicas, o que fomenta uma absolutização dessas identidades. Discursos sobre respeito, respeito mútuo, e essencialização das identidades LGBTQIA+ também aparecem nas falas de algumas profissionais.

Porque acho que a gente tem que ter esse respeito em ambas as partes. Eu sou cristã protestante, porém, eu fui criada e fui ensinada que nós devemos respeitar a opinião dos outros. Então assim, a pessoa no caso como estava te dizendo, eu acho que no momento gosta de ser chamada por ela. Então a gente tem que ver isso, porque a gente pode tá chamando ele, a gente identifica como ele, só que poderia estar sendo uma ofensa, né, então a gente tem que ter consciência e respeitar os sentimentos dos outros. Acho que nesse primeiro momento, em questão de como gostaria de ser tratado né, em questão do nome, ele ou ela, e... normal... não tem diferença! Pra mim normal! Não tem diferença nenhuma! (Rosinha do Beco, gestora do PBF, 21 anos).

Tem pessoas que a gente vê que já nasce com este comportamento, já cresce com este comportamento, se vê nessa situação diferente né, sentindo uma pessoa em outro corpo, né e eu particularmente respeito muito essas pessoas e acho que deve ser tratadas com respeito e que essas pessoas devem ter os mesmos direitos que qualquer um tem direito. Eu acho que sentimento e situação como essa é pra ser respeitado, é pra ser cuidado, essas pessoas também são pessoas que merecem o nosso respeito, a nossa atenção e o nosso cuidado. (Fabíola, orientadora social, 53 anos).

O discurso do respeito mútuo surge associado ao entendimento de que seria desrespeitoso tratar uma pessoa com um pronome que não fosse condizente com sua identidade de gênero. Rosinha do Beco traz que no atendimento da assistência social é importante o uso do nome social para não ser vexatório para a(o) usuária(o).

Desde a II Conferência Nacional LGBT, em 2011, que se discute a inclusão no CadÚnico dos campos: orientação sexual, identidade de gênero e o nome social (FEITOSA, 2017), contudo até o momento tenha sido incluído apenas o campo nome social. O Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016, também dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (BRASIL, 2016). Mas, nos interstícios da fala de Rosinha, identificamos outros discursos, que numa leitura desinteressada passariam despercebidos, como a anulação da diferença, evidenciado no seguinte trecho “*pra mim normal! Não tem diferença nenhuma!*”. Esse enunciado vem após a profissional falar do uso dos pronomes adequados para as distintas identidades de gênero. Parece ser um discurso contraditório ou uma traição da

linguagem, algo possível, considerando o que Foucault (1999) nos diz sobre o discurso não se encerrar nele mesmo, do fato da linguagem ter em seu interior o princípio da reprodução e sobre termos muito para interpretar a partir das interpretações.

Rosinha do Beco lança mão de sua identidade religiosa para justificar que foi ensinada a respeitar as opiniões dos outros. Será que mais uma vez a linguagem está lhe traindo? Ela está falando de si ou dos outros? Se for dos outros, quando as pessoas LGBTTQIA+ são desrespeitosas? Quais comportamentos e atitudes são considerados desrespeitosos? Também aparece uma conjunção adversativa no trecho *“eu sou cristã protestante, porém eu fui criada e fui ensinada que nós devemos respeitar a opinião dos outros”*, indicando uma oposição entre ser protestante e respeitar as opiniões dos outros, nesse caso as “opiniões” no campo da identidade de gênero e sexual que são desviantes do naturalizado como normal. Talvez, assumir-se como protestante seja admitir que não reconhece as identidades LGBTTQIA+, embora hoje existam igrejas protestantes automeadas de inclusivas.

Emerge ainda o discurso da essencialização das identidades LGBTTQIA+ na fala de Fabíola. Sobre o argumento de que as pessoas nascem com uma identidade de gênero e/ou sexual dissidente. Sousa Filho (2009) tece uma crítica acerca do que se convencionou chamar de substancialização ou naturalização do desejo, são investimentos em domesticar o desejo e usurpar dos sujeitos o direito de se dizerem livres, já que suas identidades já foram capturadas pelo discurso naturalista, pelo determinismo biológico.

Por meio da fala de Fabíola, é possível inferir que não se trata de uma fala defendida apenas pelas pessoas LGBTTQIA+, mas faz parte de um repertório coletivo. De acordo a Souza Filho (2009), ao defender esse discurso, as pessoas LGBTTQIA+, inclusive alguns dos movimentos sociais, buscam legitimar suas reivindicações, posicionando-se em lugar de igualdade com os(as) heterossexuais, estes(as) considerados(as) “naturais” e “normais”. E, ao mesmo tempo, ao entender essas identidades de gênero e sexuais como intrínsecas ao sujeito, não se pode mudá-las, já que nasceriam com as pessoas. Então desconfiamos que, quando a profissional reafirma esse discurso, ela pretende se demonstrar cordial, aliada à luta do movimento ou, ao menos, enunciar um discurso tido como politicamente correto na perspectiva dela. Ao conceber essas identidades dissidentes como algo que não se pode escapar, fortalece-se o

combate ao preconceito, e essas pessoas seriam reconhecidas com menos resistência. Nas análises das entrevistas, também se observou, de alguma forma, o reconhecimento dos/as LGBTTTQIA+ como um grupo vulnerável. As(Os) entrevistadas(os) verbalizam e exemplificam as formas de discriminação, preconceito e estereótipos que essa comunidade está exposta. Para Paula, embora seja um público da assistência social, talvez não haja interesse em tê-las(os) próximas(os).

Um público da gente, né, que talvez... Público da gente mas parece que a gente também não tem tanto interesse né, em ter eles por perto, na verdade. Não vem muito procurar a gente e também a gente acaba também falhando, né, nesse contexto de ir em busca desse povo, né, para trabalhar com eles, pra eles serem mais aceitos na sociedade. Eu acho que seja isso!
(Paula Santos, assistente social, 31 anos).

Com base no que Paula nos traz, indagamos: as(os) profissionais da assistência social querem as pessoas LGBTTTQIA+ no Cras? Caso a resposta seja negativa, por que não as(os) querem? Quando um público prioritário como o LGBTTTQIA+ não procura o Cras, que atitudes devem ser tomadas? São questões que permanecem. A própria fala da profissional Paula Santos nos responde essa indagação, ao enunciar que precisamos “*ir em busca desse povo*”. Essa fala evidencia o consentimento de uma falha. Tem o conhecimento que não faz e deveria fazer. Também é possível inferir que não buscam as pessoas LGBTTTQIA+ porque não as reconhecem enquanto família por terem tomado como referência um único modelo de família, o tradicional.

16.4 Considerações finais

A assistência social tem se transformado ao longo do tempo, no entanto, ainda é necessário repensar as discussões de gênero e sexualidade, revisitando seus documentos normativos, principalmente no que tange à concepção de família, incluindo as pessoas LGBTTTQIA+. É importante ampliar o repertório de ações, retomar alguns compromissos assumidos que não foram implementados, contestando discursos cisheteronormativos. É uma política pública que pode contribuir muito para melhoria das condições de vida das pessoas de identidades dissidentes, desfeminizar-se as discussões de gênero e a pobreza. Não se pode deixar de mencionar que a precarização empregatícia fragiliza os vínculos, a continuidade e a permanência dos serviços socioassistenciais. Ainda existe a predominância de um discurso liberalista e

meritocrata que rechaça alguns grupos populares, dentre eles as pessoas LGBTTQIA+.

Referências

ANDRADE, Luma Nogueira de. Assujeitamento e disrupção de um corpo que permanece e resiste: possibilidade de existência de uma travesti no ambiente escolar. **Reciis**: – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 330-339, 2019.

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

BRASIL. **Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016**. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Lei Orgânica da Assistência Social Brasília: Presidência da República, 1993.

CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. *In*: MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 75- 84.

COUTO, Berenice Rojas. O Sistema Único da Assistência Social - SUAS: na consolidação da Assistência Social enquanto política pública. *In*: CRUZ, Lilian Rodrigues; GUARESCHI, Neuza (org.). **Políticas públicas e assistência social**: diálogos com as práticas psicológicas. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 41-55.

DETONI, Priscila Pavan; MACHADO, Paula Sandrine; NARDI, Henrique Caetano. “Em nome da mãe”: performatividades e feminizações em um CRAS. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 26, v. 1, p. e45084, 2018.

DETONI, Priscila Pavan; MACHADO, Paula Sandrine; NARDI, Henrique Caetano. A produção da diversidade sexual e de gênero nas práticas do CRAS. **Estudos de Psicologia**, [S.l.], v. 24, n. 3, p. 281-291, 2019.

FEITOSA, Cleyton. **Políticas públicas LGBT e construção democrática no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

FERRARI, Anderson; SEFFNER, Fernando. “A morte e a morte...” dos homossexuais. **Gênero**, Niterói, v. 10, n. 1, p. 189-217, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Porto Alegre, n. 114, p. 197-223, 2001.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins, 1999.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103- 133.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto Alegre, n. 25, p. 235-245, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MDS. Ministério da Cidadania. **Guia para Acompanhamento das Condicionalidades do Programa Bolsa Família**. Brasília: Secretaria Especial de Desenvolvimento Social, 2020.

MDS. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS)**. Brasília: SNAS, 2007.

MDS. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS)**. Brasília: SNAS, 2004.

MELLO, Luiz; IRINEU, Bruna Andrade; FROEMMING, Cecília Nunes; RIBEIRO, Vinícius Kabraal. Políticas públicas de trabalho, assistência social e previdência social para a população LGBT no Brasil: sobre desejos, realizações e impasses. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 44, n. 1, p. 132-16, 2013.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; KLEIN, Carin; DAL'IGNA, Maria Cândia; ALVARENGA, Luiz Fernando. Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 885-905, 2014.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23-44.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas-SP, n. 28, p. 19-54, jan./jun., 2007.

SOUSA FILHO, Alípio de. A política do conceito: subversiva ou conservadora? - crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. **Bagoas**, Natal, n. 4, p. 59-77, 2009.

⁸⁸ Neste trabalho utilizaremos a flexão de gênero no feminino e masculino por considerar que ao utilizar apenas o masculino reitera-se uma linguagem androcêntrica e sexista.

⁸⁹ O Paif, apesar de ser um trabalho em grupo, difere do SCFV. Dentre as diferenças destaca-se o fato dos grupos do Paif serem conduzidos pelos(as) técnicos(as) de nível superior e os grupos do SCFV por técnicos(as) de nível médio.

⁹⁰ Para fins de partilha dos recursos da União, a NOB-Suas/2005 e a PNAS/2004 estipulam o número mínimo de Cras de acordo com o porte do município. Determinam ainda dimensões de território, definidos por um número máximo de famílias nele referenciadas, no caso: pequeno Porte I (até 20 mil hab.) — mínimo de 1 Cras para até 2,5 mil famílias referenciadas.

⁹¹ A Proteção Social Especial está organizada em Média e Alta Complexidade. Os serviços da Média Complexidade requerem mais estruturação técnico-operacional e atenção especializada e mais individualizada e/ou de acompanhamento sistemático e monitorado. Os serviços da Alta Complexidade são aqueles que garantem proteção integral — moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido para famílias e indivíduos que se encontram sem referência e, ou, em situação de ameaça, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar e/ou comunitário.

⁹² As condicionalidades são compromissos assumidos tanto pelas famílias beneficiárias do Bolsa Família quanto pelo poder público para reforçar o acesso dessas famílias a seus direitos sociais básicos. Por um lado, as famílias devem cumprir esses compromissos para continuar recebendo o benefício. Por outro, as condicionalidades responsabilizam o poder público pela oferta dos serviços de saúde, educação e assistência social (BRASIL, 2020, p. 8).

⁹³ Esta pesquisa foi desenvolvida em um Cras de uma cidade do interior baiano, localizada no Vale do Jiquiriçá e com, aproximadamente, 9 mil habitantes.

⁹⁴ Termo usado quando se referir às formas de preconceito e violência direcionados às identidades de gênero e sexuais dissidentes.

⁹⁵ Os nomes fictícios escolhidos referem a nomes de pessoas LGTBTTQIA+. Paula, mulher trans, brutalmente assassinada em Jequié (BA) em 2019. Marielle Franco, vereadora lésbica do Rio de Janeiro (RJ), assassinada em 2018. Fabíola Pereira, mulher trans, assassinada no Conjunto Penal de Jequié em 2020. Rosinha do Beco, travesti, o seu corpo foi encontrado carbonizado em sua própria casa, em Seabra, região da Chapada Diamantina (BA). João Nery, psicólogo e escritor brasileiro, foi o primeiro homem trans a realizar a cirurgia de redesignação sexual no Brasil, em 1977, e foi ativista pelos direitos LGTBTTQIA+. Faleceu em 2018.

⁹⁶ As informações constantes no quadro foram autodeclaradas pelas/pelos profissionais.

²⁷ Durante a pesquisa o profissional se identificou como heterossexual, porém meses depois se assumiu bissexual.

AS UNIVERSIDADES E OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PERSPECTIVAS DISSIDENTES: LESBIANDADE, MASCULINIDADE HEGEMÔNICA E DISCURSOS DE PODER

*Mayana Esther Morbeck Mota Coelho
Maria de Fátima de Andrade Ferreira*

17.1 Introdução

*Veja como o feminismo pode tocar e mudar sua vida e a de todos nós. Aproxime-se e aprenda, na fonte, o que é movimento feminista.
(bell hooks, 2018)*

Este texto é um recorte teórico da pesquisa, em andamento, realizada no Programa de Mestrado Acadêmico em Relações Étnicas e Contemporaneidade, que investiga de que forma as professoras autodeclaradas lésbicas, interlocutoras da pesquisa, estão produzindo (ou não) conhecimentos/saberes dissidentes (da autoridade, voz e sentido) e visibilidade (ou não) das epistemologias lesbofeministas, legitimidade de informações sobre gênero (sexualidade, masculinidades e feminilidades), observando de que modo utilizam marcadores sociais de gênero (e suas relações com sexo, raça e classe) nas práticas docentes e discursos na relação com alunos(as) na sala de aula, para produzir conhecimento científico nas Universidades X, Y e Z, campo de investigação, sediadas no Nordeste do Brasil.

Nele, discutimos a importância de repensar as universidades e os seus processos de produção acadêmica sobre perspectivas dissidentes, sob um olhar descolonizador do pensamento, do ser e do saber sobre os corpos, as relações sociais.

Para tanto, recorreremos a perspectiva de Butler (2019), Lessa (2003), Collins (2016), Davis (2016), hooks (2020), Lorde (2019), dentre outros referenciais para tratar de espaços de abjeção dos corpos, visões de mundo referenciadas em binarismos de gênero (e suas relações com sexo, raça e classe), (pre)conceitos

sobre sexualidade, movimentos feministas, opressões. Além de Michel Foucault (2011) para discutir a normalização discursiva dos corpos, Suane Soares (2014), Ochy Curriel Pichardo (2021), Gilberta Soares e Jussara Costa (2012), para aprofundar conhecimento sobre feminismo lésbico e movimento lesbofeminista negro, e Aníbal Quijano (2017; 2000) para tratar de movimentos por decolonialidade do saber, estudos pós-coloniais, colonialidade do poder. E, também, as contribuições de Ramón Grosfoguel (2016), sobre movimento de desprendimento epistêmico do eurocentrismo e noção de ponto zero, e as contribuições de Enrique Dussel (2005) sobre modernidade, transmodernidade e eurocentrismo. Para tratar da masculinidade hegemônica, recorreremos a Drucilla Cornell e Messerschmidt (2013), e a ideia de desobediência epistêmica foi pensada à luz de Walter Dignolo (2008).

Neste recorte teórico, utilizamos a análise bibliográfica para aprofundar conhecimento sobre o tema em questão, procurando tratar da compreensão das subjetividades dos fenômenos sociais e, assim, esperamos contribuir com conhecimentos, discussões, reflexões sobre a desobediência epistêmica nas universidades, a partir da problematização contemporânea sobre modos hegemônicos de pensar o social, o político, o econômico e o cultural. Com isso, como pensa Dignolo (2008), é preciso buscar estratégias para demonstrar que as teorias que fundamentam concepções sob o ponto de vista ocidental, da masculinidade hegemônica, do europeu branco, masculino, cristão e heterossexual precisam ser interrogadas.

Nessa expectativa apresentamos uma breve discussão sobre modos possíveis de repensar as universidades, e os seus processos de produção acadêmica sobre perspectivas dissidentes é uma questão que tem suscitado pesquisas e estudos de diferentes áreas do conhecimento. Além de questões pertinentes a definição do que é ser lésbica, considerando a importância de buscar conhecimentos sobre lesbianidade, patriarcado e descolonização do corpo na instituição de ensino.

Por último, falamos brevemente da epistemologia lésbica e suas subjetividades para a subversão como possibilidade de trazer para o meio acadêmico a base para a compreensão sobre as matrizes de dominação e a compreensão sobre as opressões que invisibiliza os corpos que fogem a norma.

17.2 Repensando as universidades e os processos de produção acadêmica sobre perspectivas dissidentes

Repensar as universidades e os seus processos de produção acadêmica sobre perspectivas dissidentes é uma questão que tem suscitado pesquisas e estudos de diferentes áreas do conhecimento, a partir da busca pela compreensão, e o debate sobre o combate à construção de um padrão de masculinidade hegemônico e sobre os discursos de poder que permanecem presos na construção heterossexual tem se multiplicado nesses espaços.

Sobre essa questão, a própria produção acadêmica vem sendo questionada, problematizada e, por isso, a proposta decolonial de pesquisa é colocada como uma possibilidade para denunciar as práticas de opressão e, de um ponto de vista decolonial, pode ser pesquisada em qualquer lugar, em qualquer disciplina e até mesmo fora da academia. É fato. Na atual era do conhecimento, os espaços universitários demonstram preocupação não apenas com o ensino, mas também com o desenvolvimento de pesquisas e extensão, caracterizando-se como espaço de demarcação estratégica do custo-benefício.

Os centros de pesquisa e tecnologia têm sido observados somente pelos aspectos de rendimento financeiro para a universidade, como uma produtividade tangível para cursos específicos e invisibilizando outros. Contudo, para compreender os espaços universitários e sociais, as dinâmicas e formas de relações entre os seres humanos, revisar temáticas atuais e pertinentes que têm trazido perspectivas plurais e abertas dentro do espaço da pesquisa, é preciso compreender a universidade como uma instituição comprometida com a justiça social e envolvida com a tarefa de construir conhecimentos e pensamento crítico. Portanto, é importante valorizar o conhecimento essencial e compreensões que envolvem a vida na sociedade. Dessa forma, Grosfoguel (2016) afirma que os diálogos de pesquisa devem produzir vários ângulos, a depender do objetivo a ser alcançado. Assim, podemos compreender que,

A existência de diversidade epistêmica garante o potencial para os esforços de decolonização e de “despatrialização” que não mais estão centrados nas epistemologias e visões de mundo eurocênicas. Para nos movermos além da Modernidade eurocêntrica, Dussel propõe um projeto de decolonização que utiliza continuamente o pensamento crítico das tradições epistêmicas do Sul. É a partir dessas tradições diversas que podemos construir processos que vão trazer ideias diferentes e instituições apropriadas pela Modernidade eurocêntrica para decolonizá-las, em diferentes direções. Na Modernidade eurocêntrica, o Ocidente sequestrou e monopolizou as definições de democracia, direitos humanos, libertação da mulher, economia etc. A transmodernidade implica uma redefinição desses elementos, em diferentes direções, de acordo com a diversidade epistêmica do mundo, em direção a

uma multiplicidade de sentidos até um mundo pluriversal. (GROSFOGUEL, 2016, p. 44).

De acordo com o pensamento de Grosfoguel (2016) e outros referenciais deste trabalho, desnaturalizar o privilégio epistêmico por meio do feminismo traz para a academia a virada linguística necessária para a transformação histórica na filosofia e na teoria social. Essa é uma problemática epistemológica que reflete a realidade de forma discursiva sobre os significados sociais culturalmente construídos, recontextualizada e articulada de forma produtiva contra a hegemonia da cultura falocêntrica. Segundo Fraser (2018), as abordagens ecléticas e neopragmáticas são aconselháveis diante da variedade e fenômenos que podem ser teorizados, principalmente sobre gênero, pois esta categoria está presente em diferentes dimensões da sociedade, em diferentes espaços, na economia política e na cultura política, nas esferas públicas e nos aparatos do Estado. Afinal o privilégio de gênero “[...] atravessa domicílios, redes de parentesco e a totalidade de instituições que formam a sociedade civil. Ela opera em todos os sítios de produção cultural e ideológica, incluindo culturas de massa, alta cultura, culturas acadêmicas, culturas de oposição e contraculturas” (FRASER, 2018, p. 236).

Sob a perspectiva de Guacira Lopes Louro (2000, p. 68), podemos observar que o currículo tem que possibilitar a discussão e o processo de ensino e aprendizagem no espaço da sala de aula. Assim, deverá abarcar temáticas sobre a sexualidade e trazer um movimento exterior à cultura, e, assim, as universidades têm que compreender a epistemologia da perspectiva feminista como teoria curricular, pois “arriscar o óbvio” no espaço universitário traz a compreensão para o sujeito sobre o próprio eu e com os outros como forma de aprender a viver e de cuidado. Como também Bernheim e Chauí (2008, p. 17) acreditam que a análise das relações entre sociedade e universidade “é um dos principais temas na agenda de estudos sobre a educação superior. Não há dúvida de que o mundo acadêmico deva envolver-se mais com os processos sociais, econômicos e culturais [...]”. Decerto, a pluralidade de soluções a partir de diferentes epistemologias e culturas é a chave para responder às questões problema do sistema-mundo capitalista, patriarcal, ocidental, cristão, moderno e colonialista.

De acordo com os autores (BERNHEIM; CHAUI, 2008), a universidade é uma instituição social que expressa a estrutura da sociedade como um todo, e seus espaços têm dinâmicas de opiniões, projetos e atitudes conflitantes que

refletem as opiniões sobre a sociedade. Nesse sentido, tem que estabelecer em seus espaços de pesquisa um universal abstrato que não favorece a hegemonia do domínio do intelecto e que não atue com condutas instituídas para beneficiar a demanda do capital. Em relação à prática docente, as professoras têm que criar condições para que a aprendizagem seja efetiva e, para tanto, deve ser desenvolvida por meio da interação criativa com o conhecimento, a fim de estimular os alunos à construção de seus significados sobre a temática dentro da perspectiva libertadora na docência universitária.

É inegável que, por meio da mediação do professor, os alunos adquirem conhecimentos e competências básicas para sua atuação profissional, bem como para a vida. Bell hooks (2013), em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, relata situações de sua vivência como professora que estimula a prática libertadora e feminista em sala de aula. Para isso, as professoras e professores devem atuar com entusiasmo para que as práticas pedagógicas tragam a compreensão sobre estratégias que resistam a colonização do saber. Também, a professora e o professor precisam valorizar a presença de cada aluna e aluno na dinâmica da sala de aula para que esse espaço seja uma comunidade de aprendizagem.

Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela. (HOOKS, 2013, p. 22).

A universidade sempre foi reconhecida como um espaço que oferece a oportunidade igualitária de participação da sociedade, mas que ao mesmo tempo delimita de acordo com as qualificações sociais a posição profissional a ser alcançada, o que reforça as diferenças e exclusões. Ao produzir conhecimento em seus espaços, tem como função social gerar a universalização ao acesso da população ao conhecimento produzido em seus espaços formativos. “Para isso, o plano de integração entre instituição universitária e comunidade, bem como de articulação entre ensino, extensão e pesquisa assenta-se no pilar da dialogicidade” (SILVA; TABORDA; SOUZA, 2021, p. 4).

Bernheim e Chauí (2008) consideram que os novos paradigmas para os processos de ensino-aprendizagem constituem-se como uma possibilidade de buscar novos elementos estruturais para a organização acadêmica das instituições de educação superior. Os autores observam que, de acordo com os problemas complexos da sociedade contemporânea, esses paradigmas podem

ser resolvidos de acordo com uma perspectiva interdisciplinar. É uma das condições fundamentais para isso é compreender que o ponto crucial das mudanças acadêmicas é a de combinar os elementos estruturais da universidade de modo a que sua organização promova e facilite o diálogo, a comunicação, a interlocução entre as disciplinas e o conhecimento, isto é, a “interdisciplinaridade, que é a forma contemporânea de exercer o ofício universitário” (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 32).

Desse modo, os autores (BERNHEIM; CHAUI, 2008) colocam algumas questões sobre o processo de transformação que busca superar o conceito de educação como mera transmissão/acumulação de conhecimento e informação nos espaços universitários. Esse processo é caracterizado pelos autores como uma possibilidade de tornar “a crise da educação, em grande parte, uma crise do modelo pedagógico tradicional e o papel do professor universitário”. Para tanto, é fundamental entender que “estes desafios da aprendizagem provocam respostas acadêmicas que formam o núcleo dos presentes processos de transformação da universidade e devem inspirar modelos educacionais e acadêmicos” (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 33).

Sendo possível verificar que, segundo a compreensão de Bernheim e Chaui (2008), todo esse processo de mudança aponta como competências básicas para o aprendizado contemporâneo e estratégico, a saber:

[...] capacidade reflexiva e crítica; - capacidade de solucionar problemas; capacidade de adaptar a novas situações; capacidade de selecionar a informação relevante nas áreas de trabalho, cultura e exercício da cidadania, que lhe permite tomar decisões corretas; capacidade de continuar aprendendo em contextos de mudança tecnológica e sociocultural acelerada, com a permanente expansão do conhecimento; capacidade de buscar espaços intermediários de conexão entre os conteúdos das várias disciplinas, de modo a realizar projetos que envolvam a aplicação de conhecimentos ou procedimentos próprios de diversas matérias; e por fim, capacidade de apreciar a leitura e a escrita, o exercício do pensamento e a atividade intelectual, de modo geral. (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 33-34).

Grosfoguel (2016) explica que, apesar do epistemicídio que ocorre desde o século XVI, com o intuito de destruir os conhecimentos ligados aos seres humanos que não são da norma hegemônica e que reverbera em diversos outros momentos da história, de diferentes formas, gerando injustiças epistêmicas e, conseqüentemente, nas relações de trabalho, os espaços universitários devem romper com essa perspectiva. Nesse processo, deverá fomentar a liberdade e a autonomia acadêmica para não perpetuar o privilégio

epistêmico dos homens ocidentais de acordo com o seu conhecimento produzido em relação a outros corpos políticos (GROSFOGUEL, 2016).

Como também hooks, ao descrever sobre Eros, Erotismo e o processo pedagógico no livro *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*, organizado por Louro (2000, p. 87), destaca que “[u]m dos princípios centrais da pedagogia crítica feminista tem sido a insistência em não reforçar a “divisão mente/corpo” que pode trazer para o momento de ensino e aprendizagem em sala de aula como espaço político para subversão dos padrões.

Para Louro (2000, p. 87), a educação feminista quando desenvolvida “para a conscientização crítica está enraizada na suposição de que o conhecimento e o pensamento crítico dados na sala de aula deveriam orientar novos hábitos de ser e modos de viver fora da sala de aula”. Em sua discussão sobre “Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares”, Louro (1998) chama a atenção sobre os olhos vigilantes da igreja, da escola, da autoridade e do governo que emanam de um único ponto e que são exercidos por múltiplas forças e grupos que regulam nossa existência e consideram-se capazes de vigiar, julgar e marcar a sexualidade e o gênero.

17.3 Lesbiandade, patriarcado e descolonização do corpo na instituição de ensino

A lesbiandade tem a resistência aos padrões heteronormativos e patriarcais, ao sexismo, ao racismo e a todas as outras formas de opressão como sua definição, o que torna a existência lésbica um ato político.

A conceituação baseada na compreensão sobre o *continuum lésbico* (RICH, 2019) é a chave para compreender a existência fluida e sem definições binárias das mulheres lésbicas. Afinal, a não definição do corpo lésbico é o que o define. Navarro-Swain (2000, p. 86) afirma que “[n]ão há UMA sexualidade lesbiana, pois não há um modelo a ser seguido, não há uma receita, não há mistérios”. Nesse sentido, a lesbiandade não é vista como uma categoria que se define. Lessa (2007), em sua tese de doutorado, trata dos movimentos de lesbianas no Brasil e suas representações sociais e, recorrendo ao pensamento de Wittig (1998), conceitua o termo *lesbianidade* como uma categoria para além da definição de homem e mulher. Para Witting (1980), ser lésbica é um ato revolucionário que não se enquadra nas categorias de sexo e, por isso, tem como ideias a dissidência e a descolonização do corpo. Isso porque o não

silenciamento das diferenças que reduz o corpo da mulher é a ideia central e a busca do movimento lesbofeminista.

A descolonização da sociedade brasileira marcada pelo patriarcado é um percurso ainda muito longo para ser conquistado. O patriarcado, como muitas feministas, sociólogos e antropólogos afirmam que é muito mais longo que o conceito de sociedade, por exemplo, Erich Fromm (1983) e Saffioti (2004). A descolonização do corpo exige a integração entre teoria e prática, e, além disso, é preciso de compromisso com a aplicação de estratégias metodológicas eficientes no seu enfrentamento, principalmente porque as mulheres são as principais vítimas de violências relacionadas a gêneros. Na verdade, nesse processo de desconstrução de preconceitos, combate à discriminação, exclusão e colonização dos corpos em uma sociedade patriarcal como a que pertencemos, presenciamos atrocidades, conflitos e violências estruturais ligadas a gênero e suas intersecções com raça/etnia, classe.

É fundamental compreender que o corpo é um instrumento político, e as normas, regras e imposições afetam e colonizam os corpos, fragilizando os corpos de mulheres, homossexuais, pessoas negras, indígenas, enfim, o ser humano, determinando, por exemplo, o que se pode fazer com o próprio corpo ou não. E a descolonização do corpo na instituição de ensino superior vem ocupando espaços de discussões na academia e dos movimentos feministas, de mulheres, e o lesbofeminismo tem se destacado por pensar de forma comunitária sobre problemáticas do pensamento heteronormativo que envolve todos os corpos desviantes dessa norma que ainda é imposta na sociedade. É importante destacar que lutar contra a não legitimação e a exclusão do Outro, contra a supremacia heteronormativa branca, não é uma tarefa muito fácil.

A partir do entendimento de que a linguagem é um mecanismo de poder, observamos que é fundamental procurar esclarecer para subverter, pois “quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco” (RIBEIRO, 2019, p. 24). Assim, ao descrever a reflexão de Audre Lorde (2018) e Lélia Gonzalez (1983), Ribeiro (2019) nos dá uma pista das vozes que podem ser legitimadas na sociedade e chama a atenção sobre a importância de discutir os privilégios da branquitude que permanece produzindo preconceitos em nossa sociedade.

Nessas discussões, Ribeiro (2019) lembra que, ao utilizar o privilégio da branquitude para partilhar processos de resistências, tem que, antes de tudo, se

compreender as interseccionalidades e, além disso, é fundamental procurar entender seu posicionamento para não querer falar pelo Outro e, assim, reconstruir a teia dentro de uma perspectiva excludente. Nesse contexto, cabe aos brancos desconstruir questões que envolvem a vulnerabilidade e, assim, desordenar os privilégios e os oportunismos que envolvem a identidade branca (AKOTIRENE, 2020, p. 49-50).

Por isso, a professora e o professor universitários, bem como os professores da educação básica, precisam estar atentos em sala de aula, observar de que modo as linguagens são utilizadas para não perpetuar discursos de hegemonia patriarcal entre alunos(as) e valorizar essas questões com análise de sua atuação, da mediação do conhecimento e como possibilidade de desconstrução das hierarquias nas relações entre o professor e o/a aluno/a.

Os professores e as professoras, com formação nas diferentes licenciaturas pelos cursos ofertados pelas universidades, serão os futuros profissionais que vão atuar nas salas de aula das escolas de educação básica e têm a função de formar cidadãos. A política da educação e a visão dominante do social, mesmo que sejam apresentados como “a’ realidade, é, ainda, apenas isso: a visão dominante. Aquilo que passa por ‘realidade’- a ‘realidade’ da globalização, do mercado, da competição – não passa de uma forma específica, particular, de construí-la” (SILVA, 1998, p. 7). Enfim, a homofobia, o heterossexismo, o racismo, o machismo, o autoritarismo, hoje presentes em nossa sociedade, não são atos isolados de indivíduos que possuem pouca representação social.

Entretanto, essas manifestações e atos de violências são estruturais, e todos os segmentos da sociedade dominante travam guerras contra os pobres, contra as pessoas, que, em virtude de sua raça, etnia, língua, sexo, sexualidade e classe “são reduzidas, no melhor das hipóteses, a meios-cidadãos e, na pior, a um inimigo nacional que é responsável por todos os males de nossa sociedade” (MACEDO; BARTOLOMÉ, 1998, p. 19).

Para tanto, a universidade e a escola devem firmar parcerias contra essa problemática, buscar estratégias de combate, e um dos instrumentos necessários é a preocupação com a formação de profissionais que tenham como função formar cidadãos e cidadãs no contexto das instituições de ensino. Além do seu compromisso no combate a qualquer opressão de gênero, raça e classe, como ponto de partida para a descolonização do ambiente acadêmico. Esse é

um caminho possível para compreender como as opressões do corpo feminino ocorrem diante das subjetividades sobre a sexualidade humana.

Descolonizar a posição de privilégio na universidade “é um ato político que envolve desde o pensamento às ações” (KUMPERA, 2019, p. 138-143). A necessidade de romper com o silêncio e construir bases de análise para o racismo, o colonialismo e o sexismo que permeiam a nossa educação é o que deve mover o pensamento na sala de aula/na instituição de ensino. Pois é notória a necessidade de novas linguagens para além do modelo eurocêntrico, principalmente na Bahia, onde se tem a capital mais negra do país²⁸. E o movimento global da interseccionalidade tomou amplitude acadêmica pela voz de Kimberlé Crenshaw e, ecoando em diversos pensamentos, tem como representações contemporâneas escritoras como Djamila Ribeiro (2017), Chimamanda Ngozi Adichie (2015), Angela Davis (2016), Audre Lorde (2019), bell hooks (2019), Patricia Hill Collins (2016), dentre outras, que interseccionam os saberes sobre o feminismo lésbico, feminismo *Negro* e a decolonialidade.

Vale destacar que as questões interseccionais não podem ser descartadas na pesquisa, pois “qualquer ataque contra lésbicas e gays é uma questão de negros [...] não existe hierarquia de opressão” (LORDE, 2019 *apud* AKOTIRENE, 2020, p. 43). Pensar gênero na perspectiva interseccional exige uma abordagem crítica às formas de análise das abordagens tradicionais de produção do conhecimento e de saberes nas instituições de ensino, e, ao mesmo tempo, deve-se apresentar essa categoria como um instrumento de educação para a cidadania e de emancipação política. Lemos (2019, p. 40) lembra que

A interseccionalidade dos estudos sobre feminismo, sexualidade e as críticas a preponderância de estudos sobre a heterossexualidade, contribuíram para a formação do feminismo lésbico, que além de ser uma prática política que prioriza como bandeira de luta da lesbianidade, estimula a construção da visibilidade em torno desta identidade política e suas memórias, assim como entende a sexualidade como fator de opressão, para além das relações de gênero, raça e classe.

Para Akotirene (2020, p. 14), o termo *interseccionalidade* pode ser definido como um posicionamento do feminismo negro frente às formas de opressão, subordinação e dominação, “desfazendo a ideia de um feminismo global hegemônico”. Portanto, podemos assim entender, com apoio da autora, que esse é um termo tratado como uma perspectiva, um instrumento heurístico e metodológico. Desse modo, a autora reconhece a inseparabilidade entre capitalismo, racismo e cisheteropatriarcado e lembra que essa é uma forma de

expor as mulheres negras, lésbicas, homossexuais aos trânsitos dessas estruturas. Na concepção de Akotirene (2019, p. 67),

O patriarcado é um sistema político moderador da cultura e dominação masculina, especialmente contra as mulheres. É reforçado pela religião e família nuclear que impõem papéis de gênero desde a infância baseados em identidades binárias, informadas pela noção de homem e mulher biológicos, sendo as pessoas cisgêneras aquelas não cabíveis, necessariamente, nas masculinidades e feminilidades duais hegemônicas. A despeito do gênero atribuído socialmente, pessoas não-cis estão fora da identificação estética, corpórea e morfo-anatômicas instituídas.

Além dessa preocupação com a cultura e dominação masculina, a autora demonstra preocupação com a apropriação da interseccionalidade pelo pensamento neoliberal, pois se isso ocorrer suas consequências podem levar à redução e até a simplificação de sua conceituação. Mas observamos que a definição do termo *interseccionalidade* na perspectiva dos escritos de Akotirene (2020) trouxe o *start* inicial para a compreensão científica da sociedade patriarcal sob a ótica da colonialidade. E, também, permitem chegar à compreensão de conceitos construídos pelas epistemologias decoloniais, que trouxeram mudanças significativas para o campo científico e social no final da década de 1960, e, nas pesquisas brasileiras, essa categoria de análise trouxe potência aos estudos contemporâneos no espaço acadêmico.

Dentre as autoras que participaram dessa construção de conhecimento decolonial, destacamos Angela Davis (2016), feminista estadunidense, marxista, mulher lésbica e negra, militante na luta por igualdade, que tem como base de seus pensamentos, esclarecer como é possível conciliar o pensamento acadêmico com a luta coletiva de liberdade de todas as pessoas, independentemente da diferença e da diversidade de gênero, raça/etnia, classe social. Em seu livro *Mulheres, raça e classe*, publicado em 1981, lançado no Brasil em 2016, a autora inicia a sua discussão falando da escravidão e seus efeitos e utiliza a análise de discurso para embasamento de sua pesquisa, buscando a compreensão sobre como as opressões se combinam ou se sobrepõem no cotidiano e na profissão das interlocutoras de sua pesquisa.

Na perspectiva da autora (DAVIS, 2016), reconhecer, compreender, “beber da fonte” por meio das escritas de mulheres traz a potência necessária para compreender o feminismo, ora sob a ótica do conhecimento científico, ora sob a ótica do posicionamento pessoal, o que ajuda a desmistificar e sensibilizar as mulheres sobre as formas de opressão que a sociedade cisheteronormativa

impõe. Na sociedade contemporânea, a suposta supremacia heterossexual e masculina é sustentada e promovida pelo heterossexismo, machismo, sexismo e pela deslegitimação da existência lésbica, e, nesse sentido, é um desafio fazer desaparecer o modelo heterossexual. Ochy Curiel (2017) fala da importância de interrogar os processos de produção das estruturas de opressão do sistema-mundo colonial, e Teixeira, Silva e Figueiredo (2017, p. 114), em entrevista com Ochy Curiel (2017), afirma que “[n]ossa luta, como lésbicas feministas, é fazer desaparecer o modelo heterossexual e não nos incorporar ao modelo heterossexual”. As mulheres precisam aprender a dizer “NÃO” para essa realidade tão complexa. Afinal, as mulheres são seres sociais que internalizam as ideias por meio da socialização, e, nesta sociedade, a mulher será livre a partir do momento que as expectativas de gênero não forem mais uma forma de hierarquizar e perpetuar o patriarcado (ADICHIE, 2015, p. 33). Nesse aspecto, conforme Preciado (2014), todo o embasamento utilizado de autoras mulheres pode, ao atravessar os fundamentos da teoria e da política da identidade, buscar embasamento para subverter os efeitos da norma. Ou seja, para que a invisibilidade lésbica deixe de existir e a forma de viver a sexualidade seja considerada como legítima, sem preconceitos e discriminação, é preciso combater o heterossexismo, o machismo, o sexismo e as formas de dominação e poder.

O pensamento lésbico está presente tanto na militância nos movimentos sociais, como produzindo um conhecimento epistêmico [...]. Percebemos a necessidade de dialogar esse conhecimento com os conceitos das teorias decoloniais que elaboram a problematização da colonialidade do poder, do saber e do ser, como um constructo da modernidade, e que gera hierarquizações e opressões, sendo a heterossexualidade um dos pilares dessas opressões (TOLENTINO; BATISTA, 2017, p. 50).

Nessa perspectiva, é importante que professoras universitárias e lésbicas utilizem o lesbofeminismo em sua profissão docente. Além de utilizar como chave para a análise das entrevistas o mapeamento e a identificação dos “dispositivos”, sejam eles oriundos de uma prática subversiva ou de uma perpetuação da masculinidade hegemônica. As práticas subversivas têm como ponto de partida o enfrentamento das dicotomias hegemônicas e de privilégio, pois nesse percurso, ao que parece, é possível buscar, ao identificar os discursos das interlocutoras, compreender se estas naturalizam ou enfrentam as dicotomias hegemônicas e de privilégio. É assim, por meio da identidade em política e do reconhecimento das interseccionalidades de gênero, raça e classe,

que se cessará as perpetuações das opressões, especialmente quando no mundo acadêmico se trata de discutir a produção das diferenças, a reprodução das desigualdades estruturais e a exclusão como resultado dessas questões. Essa discussão sobre as desigualdades de gênero, raça e classe passou a ser articulada e valorizada pelas feministas negras no contexto da redemocratização do Brasil.

Abreu, Maio e Parpinelli (2019, p. 101), no artigo “Pintando bocas monstros por meio da Pe-drag-ogia”, propõem uma transformação da pedagogia formal, “que exclui, violenta e silencia bocas não contempladas pelos padrões hegemônicos de normalidade”, por meio de uma pe-drag-ogia, inventiva, pirateadora, amorfa e transformista. Para as autoras, “a ideia de uma pe-drag-ogia é evocar as inventividades, os trânsitos e as potencialidades de desestruturar expectativas sociais” (ABREU; MAIO; PARPINELLI, 2019, p. 102). Para tanto, é preciso buscar estratégias, pois,

A discussão perpassa teorias educacionais para pensar como os processos escolares e/ou educativos tentam moldar e violentar corpos e subjetividades dissidentes, flertando com as teorias interseccionais e uma educação que priorize a autonomia, o exercício de falar de si, embasando-nos em diferentes autoras que propõe formas pedagógicas contra hegemônicas [...]. (ABREU; MAIO; PARPINELLI, 2019, p. 102).

Afinal, nessa perspectiva, aprender é revisitar, movimentar. É revisitar o conceito de epistemologias feministas lésbicas traz a potência de subversão, de desconstrução de conceitos, de ideias e permite a compreensão sob a perspectiva interseccional sobre as formas de opressão, de poder e dominação existentes na sociedade. Como afirmam Santos, Souza e Faria (2017, p. 1),

Não queremos com essas observações essencializar as identidades ou afirmar nenhuma supremacia da produção endógena lésbica nem deixar de considerar a pluralidade de experiências dos grupos identitários. Importa-nos, porém, situar a necessidade de se tratar a lesbianidade a partir de um olhar não impregnado de valores e cultura masculina, colonizado, que atravessa as publicações sobre as homossexualidades de uma forma geral, reproduzindo especificidades do universo gay sem dar visibilidade às peculiaridades do mundo lésbico.

Ser lésbica é resistência! Assim, pensam as autoras, dentre elas, Zuleide Paiva da Silva (2017), Adrienne Rich (2010), buscam mostrar a importância da visibilidade e combater a opressão simbólica, buscando a desconstrução de ideias que tratam as heterossexuais e o masculino em posições de superioridade e a homossexualidade e o feminino em inferioridade. E um dos caminhos possíveis é buscar, por meio de estudos e pesquisa, respostas para mapear e identificar se existem ou não elementos de prática de resistência à dominação,

será descrito o porquê que a desobediência epistêmica é tão urgente em sala de aula. A ação política do movimento feminista lésbico é de aporte teórico, pois, com suas bases teóricas, pode-se perceber e extinguir os eixos interseccionais de opressão: o racismo, o classismo e o heterossexismo.

Uma lésbica que traça linhas de fuga para construir seu território no meio da cisheteronormatividade não tem como ponto de análise o binarismo identitário, mas a compreensão da existência de múltiplas identificações que não devem se sobrepor ao serem analisadas, pois assim subverte a colonialidade do saber e não legitima conhecimentos que não são ocidentais (TEIXEIRA; SILVA; FIGUEIREDO, 2017, p. 119).

Por fim, podemos dizer que, para pensar os problemas vividos pela lesbianidade, na sociedade brasileira, é preciso entender as lentes por meio das quais o patriarcado e a colonização dos corpos retratam as condições de submissão e de exclusão social das lésbicas. E a instituição de ensino superior é um espaço importante para discutir os processos de resistência e insurgência aos poderes estabelecidos, pois é um lugar de construção de conhecimentos/saberes, de reflexão epistemológica, e, assim, se comprometer com a descolonização do feminismo.

A Epistemologia lésbica e suas subjetividades para subversão, tratando da universidade como espaço apropriado para problematizar a produção do conhecimento é uma questão muito importante e urge debates e reflexões mais frequentes e pontuais nos espaços acadêmicos, um lugar de construção de novos conhecimentos dissidentes e decoloniais.

17.4 Epistemologia lésbica e suas subjetividades para subversão

A epistemologia lésbica e suas subjetividades para a subversão traz para o meio acadêmico a base para a compreensão sobre as matrizes de dominação e a compreensão sobre as opressões que invisibiliza os corpos que fogem a norma.

Para Curiel (2020), as metodologias feministas, por meio do desengajamento epistemológico, contribuem para a descolonização da prática metodológica e pedagógica, ao reconhecer e legitimar o saber subalternizado e problematizar as condições que ocorre a produção do conhecimento. A partir da luta pela igualdade jurídica e social das mulheres oprimidas pela estrutura heterossexista, diante dos fatos históricos, destaca-se a “Segunda Onda do Feminismo” que ocorreu no final da década de 1960 e início de 1970. Esse

momento histórico foi marcado pela luta pela igualdade jurídica e social das mulheres oprimidas pela estrutura heterossexista. Além disso, esse movimento trouxe a abertura crítica para as mulheres sobre padrões heteronormativos nas normas e condutas sociais. E, por meio da mídia de massa, divulgavam, por coletivos, que as lésbicas buscavam com a informação alertar sobre os padrões heteronormativos e patriarcais, bem como lutar contra as definições essencialistas baseadas na categoria do sexismo (CURIEL, 2020).

Zirbel (2021) divulga no blog Mulheres na Filosofia que a opressão oriunda do racismo, sexismo e opressão das classes é a pauta inicial para a liberdade das pessoas, sendo esse o ponto central do movimento feminista lésbico, que questiona a imposição compulsória da heterossexualidade. E, no Brasil, como movimento político, o movimento lésbico tem como marco a luta emancipatória e a criação do Grupo de Ação Lésbica Feminista (Galf), tornando-se o primeiro grupo de lésbicas no Brasil. Cabe salientar que esse grupo surge durante os Congressos da Mulher Paulista e, também, após palcos de disputas sexistas dentro do Congresso e do próprio movimento de militância homossexual e feminista, que invisibilizava até então as demandas das lésbicas. Isto é, dentro dos movimentos contra os marcadores de diferença, havia as diferenças como marcadores de opressão. Desse modo, surgem conflitos políticos entre os movimentos que provocam a desarticulação entre mulheres lésbicas e o feminismo.

Com o tumulto político estabelecido entre os movimentos sociais e o desagregamento das mulheres lésbicas ao feminismo, criou-se entre o grupo SOMOS e o subgrupo de Ação Lésbico-Feminista um afastamento irreconciliável, resultando então, na saída das mulheres lésbicas do grupo SOMOS, e na criação do Galf (Grupo de Ação Lésbica Feminista), o primeiro grupo de lésbicas no Brasil (IZIDORO; BOURGUIGNON; PONTES, 2019, p. 5).

O Galf é um movimento muito importante e se destaca pela sua história, dimensões políticas, ativistas e subjetivas, é resultado de lutas e resistências. A organização política dos estudos lésbicos surge da mobilização social, organização e publicação de revistas, jornais e boletins, com reflexões importantes que foram dando caminhos às discussões sobre lesbianidades (LEMONS, 2019; LESSA, 2007). Nesse contexto de lutas e transformações, as datas políticas foram sendo consideradas como importantes, por exemplo, o dia 29 de agosto, em que se comemora o Dia Nacional da Visibilidade Lésbica que se instaura a partir do I Seminário Nacional de Lésbicas (Senale), em 1996. E o

Dia Nacional do Orgulho Lésbico é comemorado em 19 de agosto e tem como marco a conquista de permissão judicial para vender o Boletim Chanacomchana no Ferro's Bar. Esse boletim foi uma publicação dos coletivos que constituíram grupos de mulheres lésbicas para protagonizar a mobilização ocorrida em São Paulo, em 1983, a favor do Chana com Chana, um instrumento de reivindicação, debates políticos e da luta pela redemocratização do país.

Na verdade, mesmo diante dos avanços na organização política dos estudos lésbicos, é possível dizer que os espaços para a lesbianidade ainda são restritos. Contudo, percebemos que as mudanças já são significativas e que não há dúvida de que expandir o conhecimento sobre o feminismo lésbico traz a compreensão desse movimento como um sistema e regime político que se constrói desde o começo da década de 1970. Santos, Souza e Faria (2017) trazem contribuições sobre essas questões ao reconhecer que as histórias das mulheres lésbicas e dos grupos de militância potencializa o feminismo como epistemologia de subversão dos padrões excludentes, reafirmando e reconstruindo a diversidade e a pluralidade necessária.

Nessa perspectiva, o movimento do feminismo lésbico tem progredido, e observamos uma notória intensificação das produções científicas que têm como lugar de fala a lesbianidade. Sendo que, “esse incremento nos trabalhos acadêmicos sobre a lesbianidade possui nexos com a autonomização do movimento lésbico em relação ao movimento homossexual ou da identidade lésbica em relação às outras identidades políticas” (SANTOS; SOUZA; FARIA, 2017, p. 1). Tolentino e Batista (2017) também afirmam que a lesbianidade é outra forma de viver o mundo que está em constante embate com as premissas da colonialidade e do moderno Estado-Nação e que os referenciais feministas trazem bases para análise das correlações existentes da colonialidade. Ao utilizar uma teoria de subversão, como a teoria feminista lésbica, tem-se embasamento para desestruturar a hierarquização do poder, da exclusão e da identidade. Afinal, o problema não é a identidade, mas a desigualdade que é criada a partir das identidades, e essa hierarquização reforça a divisão de gênero.

Se a colonialidade do poder precisa dos corpos das mulheres colonizadas e das não colonizadas para sua reprodução sexual e econômica, as mulheres que se recusavam a entrar nessa lógica seriam (no passado) e continuam sendo até hoje, violentadas e reprimidas nos mais diversos âmbitos de suas vidas. Esses fatos podem explicar o porquê de a produção do conhecimento localizado de mulheres lésbicas,

principalmente das ex-colônias, ser incipiente e ainda não muito explorado no meio acadêmico. (TOLENTINO; BATISTA, 2017, p. 48).

A partir dessa compreensão de Tolentino e Batista (2017), é possível compreender que o pensamento e a prática de forma dialética com as subjetividades é uma condição substantiva para permitir mostrar se algumas identidades são desmerecidas no campo epistêmico, como dizem. Nesse sentido, podemos buscar apoio de Mignolo (2008) para afirmar que descolonizar a epistemologia é importante para a localização do conhecimento sobre as legitimações das identidades. Como também para entender como os grupos privilegiam uns em relação a outros e como desobedecer a epistemologia se opondo aos princípios da matriz racial colonial “desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento” (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Nas trilhas de Butler (2019), podemos entender que, se basear no feminismo lésbico para trabalhar com essas questões, traz o posicionamento teórico e político necessário para a resistência e a construção de identidades diversas. Isso porque, certamente, as professoras que utilizam posições teóricas e metodológicas baseando-se nessa epistemologia, deslocam para o meio acadêmico a possibilidade de desconstruções marcadas pelas diferenças e compreensões dos sujeitos plurais. Desse modo, é possível buscar a compreensão sobre a atuação das professoras lésbicas, pois, assim, podemos entender a importância de investigar e mapear narrativas e pensamentos da prática cotidiana em sala de aula, diante das questões relacionadas às opressões de gênero, raça e classe. Sendo que, “essa estabilidade, essa coerência, é determinada em grande parte pelas ordens culturais que sancionam o sujeito e impõem sua diferenciação do abjeto” (BUTLER, 2019, p. 231).

Daí, podemos dizer que, para buscar entender as percepções e posições sobre feminismo, lesbicanismo, homossexualismo, dentre outras categorias produzidas, é necessário buscar compreender os processos que asseguram o investimento do sujeito em uma identidade. Para tanto, é preciso ter como embasamento teórico o feminismo pós-colonial, pois esse movimento faz com que os saberes sejam interseccionados por meio dos marcadores ligados às questões da colonialidade do poder e da forma que controla o gênero e a sexualidade. Ballestrin (2013, p. 100), ao citar Mignolo (2010, p. 12), descreve que as relações da colonialidade do poder interferem nas relações das esferas econômica e política, pois estas não acabaram com o fim do colonialismo e

influenciam diretamente nas estruturas do saber, do ser e do poder. Esses marcadores pautam-se na formação das identidades sociais e históricas que interferem nas condições de vida da mulher por meio dos processos de significação. Com apoio de Cornell (2018), podemos compreender que é importante perguntar: “como podemos nos responsabilizar pelo que é inconsciente?”. Assim, responde Cornell (2018, p. 138-139):

Existe aqui um paradoxo, mas que é inerente ao feminismo. O desafio que nos faz o feminismo é tentar chegar a um acordo com os resultados prejudiciais de fantasias inconscientes que dão corpo à hierarquia de gênero. Como argumentei, o feminismo ético exige que o pensamento filosófico da relação ética confronte a maneira com que esta é informada e moldada pela fantasia psíquica da Mulher. O próprio processo de criar consciência exige que lutemos para que modelos inconscientes se tornem conscientes sem, por definição, saber se estamos sendo bem-sucedidas ou autênticas. É o Outro, incluindo o outro em nós mesmos, que nos chama a essa responsabilidade.

A partir dessa provocação de Cornell (2018), podemos concluir ressaltado a necessidade de lançar um olhar sobre as práticas sociais, pensar numa perspectiva contra-hegemônica e apostar numa política do lesbofeminismo antirracista decolonial para buscar possibilidades de criar consciência sobre a importância de combater a opressão histórico-colonial. Enfim, a apropriação desses conhecimentos no espaço acadêmico é muito importante, pois a universidade é um ambiente apropriado para falar, debater, refletir, experimentar e fortalecer a cidadania, a democracia social, a justiça social e os direitos humanos e sociais, além de preparar professoras e professores para atuar na educação básica – espaço de educar para a cidadania e estimular os/as alunos/as a pensar.

17.5 Considerações finais

Os movimentos sociais e políticos vêm operando, há algumas décadas, contra as desigualdades e injustiças sociais que fazem parte de um longo e complexo processo histórico e de relações sociais de gênero e sexo, consubstanciada com as relações de raça/etnia, classe. Nessas relações sociais os corpos assumem contornos, condutas, formas e modos de ser e estar no mundo, por meio de incorporações discursivas (BUTLER, 2019). Essas são questões presentes na sociedade brasileira e resulta de ações sociais, produz outras ações que o confirmam, caracterizadas pelo sistema social patriarcal, autoritário, machista, homofóbico, misógino.

Podemos chegar à conclusão de que, nesse contexto de lutas e reivindicações, as políticas de identidades são consideradas como categorias importantes para buscar instrumentos ao combate às (in)visibilidades de mulheres, negros, indígenas, homossexuais, travestis, inclusive para romper o silêncio, combater o preconceito e a discriminação sofridos por essas pessoas. Um silêncio e silenciamento que marcam a história do país e da lesbianidade e de seus corpos e existências, por muito tempo registrados por “sutilezas das entrelinhas”, espaços de abjeção dos corpos e de visões de mundo referenciadas em binarismos de gênero (BUTLER, 2019; LESSA, 2003) e normalização discursiva dos corpos (FOUCAULT, 2011). Dentre esses movimentos, destacam-se as lutas lesbofeministas, inclusive as que são operadas por lesbofeministas antirracistas que vêm pensando a partir de propostas emancipatórias contra a discriminação e a opressão sexual e a busca por caminhos possíveis para se repensar a universidade, seus processos de formação e de relações sociais.

Enfim, esses processos de mudanças no campo acadêmico resultam de lutas contra questões que atravessam a modernidade, a colonialidade eurocêntrica do saber e do poder das produções acadêmicas. Em outras palavras, o lesbofeminismo tem investido na contemporaneidade, em luta contra mitos, ideologias e preconceitos que reproduzem propostas que valorizam o conhecimento científico como única forma válida e exequível de produzir verdades sobre a vida das pessoas e de construção da sociedade. Por isso, é muito importante perceber a relevância dos saberes dissidentes, da desobediência epistêmica nesse processo de luta, resistência e que nos orienta a persistir nessa luta.

Referências

ABREU, Lua Lamberti; MAIO, Eliane Rose; PARPINELLI, Roberta Stubs. Pintando bocas monstras por meio da pe-drag-ogia. **ODEERE**, v. 4, n. 7, p. 101-118, 2019.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejam todos feministas**. São Paulo, 1ª ed. Companhia das Letras, 2015.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade: feminismos plurais**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade: feminismos plurais**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BERNHEIM, Tünnermann, Carlos; CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**.

Brasília: UNESCO, 2008.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

CORNELL, Drucilla. O que é feminismo ético?. In: BENHABIB, Seyla; BUTLER, Judith; CORNELL, Drucilla; FRASER, Nancy. **Debates feministas: um intercâmbio filosófico**. Tradução de Fernanda Veríssimo. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais** (Org.). Rio de Janeiro: Bazar do Tempo. 2020, p. 58-91.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, set. 2005, p. 24-32.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FRASER, Nancy. Crise de legitimação? Sobre as contradições políticas do capitalismo financeirizado. Tradução José Ivan Rodrigues de Sousa Filho. **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, v. 23, n. 2, jul.-dez., p. 153-188, 2018.

FROMM, Erich. **A linguagem esquecida**. 8 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz António Machado da; ZACCARDI, Alicia; NUNES, Edison; JACOBI, Pedro; SOUTO, Anna Luiza Salles; MOISÉS, José Álvaro; VALLADARES, Lícia do Prado; FONTAINE, Pierre-Michel; HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; GONZALEZ, Lélia; SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da; FRY, Peter; VOGT, Carlos; GNERRE, Maurizio; SORJ, Bernardo; SEEGER, Anthony. **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. Ciências Sociais Hoje**. Brasília: ANPOCS, n.2, p. 223-224, 1983.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, bell. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. Tradução Rainer Patriota. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?: mulheres negras e o feminismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

IZIDORO, Giovanna Krubniki; BOURGUIGNON, Ana Maria; PONTES, Felipe Simão. Os marcos históricos do movimento lésbico no Brasil e os avanços na maternidade lésbica. 2019. **6º Colóquio Mulher e Sociedade**, 23 e 24 de abril de 2019. p. 1-12. Disponível em: <https://sites.uepg.br/jornalismo/ocs/index.php/6mulheresociedade/6mulheresociedade/paper/viewFile/149/47>. Acesso em: 20 out. 2022.

KUMPERA, Julia Aleksandra Martucci. Lesbianidade e Branquitude. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 2, n. 4, 2019.

LEMOS, Ana Carla da Silva. **Movimento de Lésbicas de Pernambuco**: uma etnografia lésbica feminista. 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Recife, UFP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38040>. Acesso em: 20 out. 2022.

LESSA, Patrícia. O que a história não diz não existiu: a lesbianidade em suas interfaces com o feminismo e a história das mulheres. **Em tempo de histórias**, Brasília, n. 7, p. 1-8, 2003.

LESSA, Patrícia. **Lesbianas em movimento**: a criação de subjetividades (Brasil, 1979-2006). Tese (Doutorado). Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em História, 2007.

LORDE, Audre. **Textos escolhidos de Audre Lorde**. Difusão Herética: edições lesbofeministas independentes. 1984. Disponível em: <difusionfeminista@riseup.net; difusionfeminista.wordpress.com>. Acesso em: 14 dez. 2022.

LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 235-238.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.33-47.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, jul./dez., p. 59-76, 2000.

MACEDO, Donaldo; BARTOLOMÉ, Lilia. A globalização como uma forma de colonialismo: um desafio para os educadores e as educadoras. In SILVA, Luiz Heron da

(Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998, p. 11-31.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Literatura, língua e identidade, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidade y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires, AR: Ediciones del Signo, 2010.

NAVARRO- SWAIN, Tania Navarro. **O que é lesbianismo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PICHARDO, Rosa Inés Ochy Curiel. A aposta teórico política do lesbofeminismo antirracista decolonial. [Entrevista cedida em 5 de outubro de 2020 a] Ariana Mara da Silva. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 32, p. e0302, jan./abr. 2021.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual**. Tradução Maria Paula Gurgel. São Paulo: n-1edições, 2014.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder e classificação social". In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 84-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000.

RIBEIRO, Diana Raffaella Calazans. Identidade lésbica diversa e relacional. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**. v. 2, n. 8, p. 121-128, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala? Belo Horizonte**. Coleção feminismos plurais, 2017.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas**: estudos gays, gêneros e sexualidades. Natal: v. 4, n. 5, jan./jun. 2010, p. 17-44.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e outros ensaios**. Tradução de Angélica Freitas e Daniel Luhmann. Rio de Janeiro: A Bolha, 2019.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004 (Coleção Brasil Urgente).

SANTOS, Ana Cristina C.; SOUZA, Simone Brandão; FARIA, Thaís. Sapatão é revolução! Existências e resistências das lesbianidades nas encruzilhadas subalternas. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n.7, p. 1-5, 2017.

SILVA, Carmen Luiza da; TABORDA, Ana Margarida de Leão; SOUZA, Maria Antonia de. Universidade voltada aos processos de emancipação: a construção do ensino em relação com a extensão e a pesquisa. In: XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. II Congresso Internacional IGLU. **Gestão Universitária, Cooperação Internacional e Compromisso Social**. Florianópolis, 7 a 9 de dezembro de 2011. p. 1-13.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998. p. 7-10.

SILVA, Zuleide Paiva da. **“SAPATA~O NA~O E’ BAGUNC,A”**: Estudo das Organizações Lésbicas da Bahia. UFBA, 2016. Tese (Doutorado). Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, BA, 2017.

SOARES, Gilberta Santos; COSTA, Jussara Carneiro. Movimento lésbico e Movimento feminista no Brasil: recuperando encontros e desencontros. **Labrys, études féministes/estudos feministas**, [S.l.], v. 2, p. 1-64, jul./dez. 2011; jan./jun. 2012.

SOARES, Suane Felipe. Procura-se sapatão: histórias invisibilizadas dos movimentos lesbofeminista brasileiro. In: REDE FEMINISTA NORTE E NORDESTE DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE A MULHER E RELAÇÕES DE GÊNERO, 18., 2014, Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. **Anais [...]**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2014. Tema: Perspectivas feministas de gênero: desafios no campo da militância e das práticas.

TEIXEIRA, Analba Brazão; SILVA, Ariana Mara da.; FIGUEIREDO, Ângela. Um diálogo decolonial na colonial cidade de Cachoeira, BA: entrevista com Ochy Curriel. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, BA. v. 3, n. 4, p. 106-120, 2017.

TOLENTINO, Juliana Gonçalves; BATISTA, Nicole Faria. Gênero, sexualidade e decolonialidade: reflexões a partir de uma perspectiva lésbica. **Revista Três Pontos**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 46-51, 2017.

WITTIG, Monique. La marca del género. **La Jornada Semanal**, México, 25 out. 1998. Disponível em: <http://www.jornada.unan.mx/1998/10/25/sem-monique.html>. Acesso em: 3 de dez. 2021.

WITTIG, Monique. **O Pensamento Hetero**. 1980. Disponível em: http://www.geocities.com/girl_ilga/documentos.htm. Acesso em: 03 dez. 2002.

ZIRBEL, Ilze. Ondas do Feminismo. In: Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas-SP: **Mulheres na Filosofia** [Edição eletrônica], UNICAMP, v. 7, n. 2, p. 10-31, 2021. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/ondas-do-feminismo/>. Acesso em: 14 dez. 2022.

²⁸ Segundo o censo de 2017 da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), 82,1% da população de Salvador se autodeclaram negras.

PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS INTERFACES ENTRE FAMÍLIA, PERCURSO ESCOLAR E AUTOCONHECIMENTO

Isis Assis Chabi

Maria de Fátima Araújo Di Gregorio

18.1 Introdução

Historicamente o debate sobre a formação continuada tem sido alvo de diversas discussões e fomenta reflexões sobre os temas envolvidos nas jornadas pedagógicas e sua importância na formação das pessoas. Nesse cenário, essa discussão vem ganhando destaque, todavia, acontecem constantes críticas sobre as possíveis soluções para os problemas da falta de qualidade na educação e as possíveis reformulações.

Diante desse contexto de embates e discussões, faz-se cada vez mais necessário que os profissionais da educação reflitam sobre a formação continuada na carreira a ser trilhada, sendo necessário um movimento constante de (re)olhar-se para (re)aproximar-se do início de suas escolhas, revendo valores e concepções que estão presentes em suas ações escolares.

Revisitar as memórias da formação inicial no curso de Pedagogia é um exercício em busca das lembranças que constituem o profissional em sua identidade como professor, bem como suas áreas de atuação e as inúmeras possibilidades que lhes são apresentadas diante da questão de mudança de postura na escola. Nesse processo de construção de novas propostas a partir da pandemia, abandonam-se algumas certezas, desfazem-se muitas verdades e aprende-se a antes de tudo questionar sobre a real função da escola diante de tantas demandas. E essa busca individual traz uma série de questões sobre a constituição identitária diante das inquietações que surgem a todo momento. Estaria a escola realmente a serviço de uma educação em sua totalidade?

18.2 A formação inicial e a demanda da educação contínua

A formação inicial surge a partir da demanda de mudança de postura e inovação necessária? Questões como essa geram interesse na própria formação docente, quando percebemos o porquê de tantas pessoas não terem concluído seus estudos em tempo hábil.

Dessa forma, ao iniciar a formação acadêmica, é importante pensar as histórias de vida, as possibilidades e os desafios presentes no cotidiano escolar, bem como é de suma importância compreender o todo que envolve a escola, sendo sempre composta por diversos profissionais, estudantes, famílias e comunidade. Importante refletir qual o papel da família nesse contexto? Sarti (2004, p. 13) fala:

Partimos, então, da ideia de que a família se delimita, simbolicamente, a partir de um discurso sobre si própria, que opera como um discurso oficial. Embora culturalmente instituído, ele comporta uma singularidade. Cada família constrói sua própria história, ou seu próprio mito, entendido como uma formulação discursiva em que se expressam o significado e a explicação da realidade vivida, com base nos elementos objetiva e subjetivamente acessíveis aos indivíduos na cultura em que vivem.

Ou seja, apesar das diferentes definições e concepções, a família constitui-se como elo de ligação entre os indivíduos e sociedade, pois é o primeiro ambiente de interação social, logo trata-se de um grupo social com membros interligados por amplas e complexas relações interpessoais. Nesse sentido as famílias são constituídas por estruturas diversas e múltiplas, que possuem e produzem cultura por meio de diferentes dinâmicas e modos de enxergar e conduzir a vida, e estas nem sempre enxergam na escola possibilidades reais para a vida e para a realidade social que seus filhos irão enfrentar. A formação dos sujeitos requer uma série de investimentos que são de responsabilidade das famílias e de todos os outros profissionais que os acompanham na jornada escolar, assim entende-se que a relação entre a escola e a família deve acontecer de forma harmônica e cautelosa a fim de exercer a prática de incentivar e conduzir bem o processo escolar em suas interfaces.

18.3 O papel do docente na formação contínua

O docente consciente de suas ações e responsabilidades assume as implicações que podem surgir em seu dia a dia por meio da leitura constante da realidade à sua volta. Dessa forma, os estudos sobre formação docente continuada partem do pressuposto da necessidade de se conhecer as relações que estruturam a docência em toda sua complexidade.

Nóvoa (1999) defende que a formação docente é um processo interativo, contínuo e dinâmico, por meio do qual a aprendizagem acontece de forma mútua, isso porque trata-se de um processo de prática e teoria que coadunam com a práxis para propiciar o compartilhamento do conhecimento profissional. Nesse viés, prevalece a concepção da formação continuada como um processo crítico reflexivo dos saberes docentes. Dessa maneira, ressalta-se que o desenvolvimento da formação docente está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento escolar, a formação continuada é vista como fundamentalmente necessária para o desenvolvimento do ambiente escolar. A formação continuada conquista espaço privilegiado porque permite a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão nas pessoas envolvidas.

Para Bourdieu (1991), os saberes docentes se constituem também como uma produção simbólica, experienciada por meio das vivências, embates teóricos e de leitura de mundo, que carrega consigo crenças, valores e tradições. Em suma, a escola é, nesse aspecto, um campo de produção simbólica, e o educador atua, produz, interpreta e percebe a realidade a partir de diferentes concepções que carrega em sua constituição docente. Assim, a formação continuada insere-se como indispensável na formação e renovação do ser e fazer-se professor e necessita de uma longa caminhada. Para Silva (2001), a formação do educador deve considerar as necessidades de conhecimento e as reais dificuldades vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Sendo o ato de educar um desafio, o professor tende a se atentar aos sinais ao seu redor. Entendendo a sala de aula como um ambiente heterogêneo e dinâmico que por vezes se torna hostil, e tudo isso necessita ser levado em conta diante das diferentes maneiras de se conceber o conhecimento no ambiente escolar.

Diferentes debates e discussões sobre o processo de formação continuada de professores são inseridos há anos por vários teóricos e diferentes teorias em nossa sociedade. De acordo com Libâneo (2004, p. 227), “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”. A formação continuada se insere, assim, como oportunidade de adquirir novos conhecimentos, um amplo espaço de ressignificação da prática docente e de alunos envolvidos nessa dinâmica, inspirando um compromisso

com alunos, seres em constante processo de formação humana. Para Rosa (2004, p. 142-144), a equipe pedagógica é responsável pela formação continuada dos professores na escola, isso porque procura atualizar o corpo docente, busca refletir constantemente sobre o currículo, atualiza as práticas pedagógicas dos professores e está sempre atento às mudanças existentes no campo educacional, mas gestores e todos envolvidos devem fazer parte dessa dinâmica. E o ambiente escolar? Este deve permitir a esses profissionais as mais diversas situações que ampliem o processo educacional humanístico, visando promover a articulação entre teorias e práticas, múltiplas aprendizagens aos alunos, a partir de dilemas suscitados durante o processo de escolarização. Conforme Libâneo (2012, p. 467), cabe ao professor consciente “manter um relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico curricular e didático da escola”. Assim o desenvolvimento profissional tende a torna-se assim, um elo de ligação entre escolas, pais e comunidade. O desenvolvimento profissional e pessoal do professor deve ser pensando como produzido dentro do contexto de desenvolvimento da sua escola e da comunidade pertencente.

18.4 O debate sobre temas atuais no contexto escolar

Os debates acerca de temas que possibilitem uma melhor formação humanística trazem o gênero no contexto do ambiente escolar, mostrando que essas discussões ganham força nos últimos anos.

Historicamente a escola constitui-se como uma instituição que repete os padrões sociais, notadamente meninos e meninas receberam ao longo de séculos tratamentos diferentes dentro e fora do ambiente escolar. Assim, a história da escolarização de meninas e meninos segue caminhos complexos e opostos, seja no campo formal ou informal.

Dando continuidade a essa ideia de preocupação com a educação de mulheres no âmbito escolar, esta se dá, no âmbito legal, em meio aos debates que surgem com as primeiras escolas femininas, restritas às primeiras letras e destinada às filhas da elite, pois estavam nas comunidades mais distantes, cujo acesso era restrito, e a educação ficava a cargo da família, especialmente da mãe que deveria ensinar a filha como ser uma boa mãe e esposa. Dessa forma, a educação de mulheres nasce no ambiente de reforço de subalternidade, com caráter de inferioridade em relação ao masculino, constantemente atribuído à

figura feminina. A escola mostra-se como um cenário que reflete os padrões e valores estabelecidos sócio e culturalmente para homens e mulheres em uma sociedade sexista que possui ideais de comportamento estabelecidos socialmente a partir do sexo biológico.

De acordo com Del Priore (1997, p. 444) “evidentemente as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante da determinação de formas de educação utilizadas para transformar crianças em mulheres e homens, mas ficavam à mercê da sorte e da consciência de grupos”. Marca-se, assim, presentes pessoas marcadas pela diferenciação, pela propagação de práticas excludentes e segregadoras, carregando em si padrões atribuídos a grupos seletos e mantidos socialmente pelo projeto de dominação patriarcal, no qual o homem possui privilégios ligados à autoridade e poder de um legado patriarcal que a este se sobrepõem nas decisões. A família seguia os trâmites patriarcais.

Em relação a esses temas, a escola se constitui, nesse sentido, em um espaço de poder que consegue moldar condutas de acordo com os interesses da ideologia dominante. Nesse sentido Bourdieu (2007a) chama atenção sobre as diferenças produzidas no e pelo sistema escolar e ressalta que estas contribuem não apenas para uma hierarquização social, mas também para a manutenção da dominação masculina. Na opinião de Louro (2006), a educação de meninos e meninas sempre se deu de forma diferenciada. Ainda no pensamento de Louro (2014), a escolarização de meninas foi aceita socialmente com o intuito claro, que vigora silenciosamente até os dias atuais, de aprimoramento de caráter na busca de valores morais, éticos e religiosos estabelecidos socialmente.

Alguns outros fatores se acendiam nessa discussão, tais como de classe, que definiria como se daria esse processo, e de etnia atribuindo a essa educação ainda mais diferenciação. Nesse sentido, a discussão sobre gênero entra diretamente relacionada às discussões de classe social e etnia, no que diz respeito à educação. A escola, apesar de se apresentar como um fenômeno moderno, retornava ao que se entendia por restritamente feminino, tais como maternidade, calma, boas maneiras, afazeres do lar relacionados ao que era bem-visto socialmente.

18.5 A educação e os desafios para a mudança

Ao longo dos séculos, esses preceitos e metodologias foram se modificando e novas formas de educação foram pensadas. Uma das mudanças mais

marcantes aconteceu a partir da lei 9.394/96 com a garantia de uma educação igualitária que possibilitou as meninas uma nova significação da escola (BRASIL, 1996).

Contudo, a nova roupagem não escondeu as velhas práticas, meninos e meninas ainda são tratados de maneira diferentes dentro do ambiente escolar, isso resulta dos velhos preceitos sociais, que marcam os corpos desde o início da vida. Louro (2011, p. 93), afirma: “o que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”.

Trazendo à tona a função social da escola, Freire (2001) aponta o problema de urgência a ser resolvido na educação, a marginalização da escolarização da maioria da população, sendo as mulheres de classes sociais menos favorecidas as mais atingidas por essa marginalização. Ele defende as reformas educacionais, uma nova organização de ensino, ampliação do acesso e garantia da continuidade na vida escolar para todos. Uma educação que ensine a pensar o mundo, refletir criticamente o que se entende por comum, questionar os padrões, escolarizar para a vida bem mais do que para conteúdo, essa era a ideia central dele.

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (FREIRE, 2006, p. 45).

Nesse sentido, aponta-nos a necessidade de reforma dos sistemas excludentes de ensino, ou seja, mesmo defendendo uma educação para o desenvolvimento, ele demonstra preocupação com as formas desse educar, entende a educação como um motor propício para as transformações necessárias na sociedade. Nas palavras de Freire (1991, p. 84), “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação”. Essa afirmação traz a reflexão sobre as práticas pedagógicas presentes na sociedade, não se restringe a escola, mas relaciona-a à comunidade na qual os sujeitos estão inseridos cotidianamente, alerta para a necessidade de valorização das atividades na medida em que servem para melhoria social e para o aproveitamento das atividades culturais desenvolvidas por cada grupo para a melhoria da qualidade de vida.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (FREIRE, 1991, p. 16).

A educação pode ser concebida como instrumento de democratização da sociedade, contribuindo para sua expansão por meio das vivências comunitárias e do aproveitamento do conhecimento gerado em cada grupo social. Seguindo essa ideia, a escola precisa atuar “como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência” (FREIRE, 1991, p. 16). A transformação da sociedade e da educação caminham lado a lado e é parte de um processo urgente e necessário. Cabe à escola ser um espaço de construção de sentidos, saberes, desejos e emoções que respeite e valorize todos os presentes nesse processo.

Nesse cenário de ambiguidades, é fundamental se (re)pensar o papel dos profissionais da educação no ambiente escolar, bem como se articulam as relações entre a escola, as famílias e comunidades. André e Vieira (2006) afirmam que, vivendo os sucessos e insucessos próprios do processo de se relacionar com as pessoas ao vivenciarem estratégias diferentes de formação dos professores, o coordenador se deparará com conflitos e incertezas que o levarão, muito provavelmente, a pensar e repensar o seu próprio processo de formação e o processo de formação que desenvolve na escola. Necessita ter um olhar atento às questões inerentes as mais diferentes temáticas e suas influências diretas no funcionamento do ambiente escolar.

Dentro da complexidade que envolve a coordenação pedagógica, os alunos, os demais agentes do ambiente escolar e o próprio sistema de ensino, cabe ao profissional da coordenação “enquanto líder do processo educativo na escola” (SOUZA, 2010, p. 99) ter a sensibilidade e a sabedoria de conduzir o grupo à constituição da sua identidade, constituindo a formação continuada docente na perspectiva da crítica e da emancipação.

Evidencia-se, assim, que constituir-se como parte da equipe pedagógica frente às demandas exige-se o constante debate sobre as relações humanas, no caso em tela especificamente, as relações de gênero, bem como outras temáticas que emergem diariamente no cotidiano da escola em relação às relações

humanas relacionadas à diversidade, que se mostram ausentes ou insuficientes nos cursos de formação inicial.

Na construção desta discussão, segue-se pressupostos de pensar, a partir da abordagem qualitativa, os universos de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes presentes na escola, isso como um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aliada aos dados advindos de conversas e narrativas que partem das histórias de vida dos sujeitos envolvidos na escola durante a ambiência vivida nas escolas públicas de Jequié, constatamos que a família tem papel constitutivo nesses aspectos como diálogo, condução da projetos para seus filhos.

18.6 A perspectiva autobiográfica como autoconhecimento

Neves (2010, p. 215) declara que “o estudo autobiográfico permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social”

—
a narradora do texto da auto-escuta. Dessa forma, a autobiografia se situa como caminho metodológico que permite às autoras identificarem os processos que envolvem sua formação, revisitando os caminhos traçados e refletindo os sentidos atribuído às suas vivências na construção de sua identidade.

Nas palavras de Ranghetti (2004, p. 4), “[...] ao registrar a própria história vivida, o autor ocupa o papel de espectador. Distancia-se do que mostra, estranha-se e, com o estranhamento, começa a compreender o processo vivido, os movimentos, e as afecções sentidas”. Conta I: “foi assim a minha vida de professora, lutando para que os alunos acreditassem em si mesmo e seguissem sua vida com trabalho e dignidade”. A perspectiva autobiográfica permite aqui a retomada de diferentes sensações e percepções construídas ao longo de cada trajetória escolar de quem vivencia a escola, proporcionando reflexões a respeito da própria formação enquanto ser social e capaz de influenciar vidas.

Para Ranghetti (2004, p. 1), “[...] ser professor é uma constituição singular que vai tomando forma no processo da própria existência, sobretudo porque a ação de ensinar suscita uma aprendizagem permanente, contínua, marcada pela descontinuidade”. Assim as experiências vivenciadas pela professora durante sua formação servem como base para reflexão ao longo de sua trajetória que

fala do fenômeno da educação e formação humana continuada. Identidades constituídas entre família, trabalho e escolarização.

A perspectiva autobiográfica permite aqui a retomada de diferentes sensações e percepções construídas ao longo de cada trajetória escolar de quem vivencia a escola, proporcionando reflexões a respeito da própria formação enquanto ser social e capaz de influenciar vidas. Para Ranghetti (2004, p. 1), “ser professor é uma constituição singular que vai tomando forma no processo da própria existência, sobretudo porque a ação de ensinar suscita uma aprendizagem permanente, contínua, marcada pela descontinuidade”. Assim as experiências vivenciadas pela professora durante sua formação servem como base para reflexão ao longo de sua trajetória que fala do fenômeno da educação e formação humana continuada. Identidades constituídas entre família, trabalho e escolarização.

Os relatos das colaboradoras coletados mostram que o modo como as relações estabelecidas entre escola e família e como os diversos temas foram tratados ou não por estas, tais como gênero, etnia, religiosidade e outros, emergiram como marcadores fortes, em um contexto social que privilegia o conhecimento para a produção e que desfavorece a mobilização das pessoas para mudanças em suas vidas a partir da escola, da consciência e da educação.

18.7 As escutas na pesquisa

A escuta tem sensibilidade, respeitando cada tempo, as individualidades e preservando as identidades de quem fala, mas que não quer ser nomeada. Para tanto utiliza-se pseudônimos com nomes de flores em suas identificações. Rosa, 39 anos, solteira, evangélica, dois filhos, com Ensino Fundamental incompleto. Margarida, 47 anos, casada, evangélica, quatro filhos, ensino fundamental incompleto. Maravilha, 68 anos, viúva, católica, dez filhos, nunca frequentou a escola. Jasmim, 39 anos, solteira, evangélica, cinco filhos, Ensino Fundamental incompleto, e Orquídea, 26 anos, solteira, evangélica, dois filhos, Ensino Fundamental incompleto.

Essas colaboradoras possuem diferentes faixas etárias, concebem assim diferentes momentos da vida, diferentes modelos educacionais, e viveram distintos contextos. A idade separa o grupo pela linha temporal, contudo suas trajetórias escolares se assemelham em diversos pontos de suas narrativas. Todas tiveram pouco ou nenhum acesso à escola, e nenhuma concluiu o nível

básico da escolarização, isso reflete o não acesso das mulheres à escola, bem como a falta de garantias de permanência. Desistiram da escolarização para cuidar dos lares, dos filhos e familiares, refletindo o sistema de subalternidade atribuído às mulheres e, por vezes, restringidas às funções maternas e domésticas.

Quanto à identificação religiosa, todas são de fé cristã, divididas em duas vertentes, evangélica e católica, isso retrata basicamente a constituição identitária da população brasileira, de acordo com o IBGE (2015). Esse dado expõe os valores morais cristãos que predominam na sociedade, trazendo à baila os pressupostos atribuídos às mulheres, mais uma vez exibindo mecanismos de subordinação e sujeição por meio de valores morais e religiosos. Constata-se também essa tendência no comportamento das organizações familiares investigadas, nas quais os filhos são, majoritariamente, responsáveis dessas mulheres.

As análises presentes neste ensaio se dão por meio de dados obtidos na pesquisa (CHABI, 2019), sobre o nível de escolaridade das colaboradoras, revelam, em sua maioria, uma relação complexa e conflituosa com a escola, vivenciadas por todas durante seus percursos escolares, divididas entre as relações familiares, seus papéis e funções e a necessidade do trabalho doméstico.

Maravilha nunca frequentou a escola, pois, tendo perdido os pais muito cedo, teve que cuidar e sustentar os irmãos mais novos. Em seus relatos contou que seu padrinho se ofereceu para “banciar seus estudos”, porém ela precisava trabalhar no cultivo de café para sobreviver. Tempos depois, já casada e mãe de dez filhos, não conseguiu retornar à escola, e seu trabalho com as vassouras, dentro do lar, tornou-se sua principal fonte de renda. Rosa conta que precisou deixar a escola muito cedo para trabalhar e ajudar a mãe nas contas da casa. Trabalhou como doméstica, roça de cacau, ajudava a mãe de todas as formas. Retratando a realidade de muitas famílias maternas, nas quais as mulheres assumem todas as funções do lar. A atividade de fazer vassouras foi aprendida com a mãe e tornou-se, até os dias atuais, uma fonte de renda.

Margarida parou de frequentar a escola por necessidade de trabalhar, não foi criada com a mãe, mas sim com a avó materna e precisava ajudar, por morar de aluguel mudou-se várias vezes, o que contribuiu também para seu distanciamento da escola. Jasmim revela outra realidade, foi expulsa do

ambiente escolar, pois, de acordo com ela, perturbava demais. Conta que não se sentia pertencente àquele ambiente. Com isso, traz à tona as discussões sobre a evasão escolar e as práticas excludentes encontradas na escola. Orquídea justifica seu afastamento da escola pelo fato de ter engravidado ainda jovem, faltou disposição, não quis mais ir, revelando que maternidade ocupou o papel central das suas decisões.

Diferentes relatos e contextos de vida marcados pelo distanciamento da escola e a não valorização do ambiente escolar na formação humana. Conflitos comuns às classes sociais mais pobres são externalizados em suas falas, a necessidade do trabalho evidenciando em sua maioria a não compreensão da função da escola e do ato de educar.

Nas palavras de Saffioti (1976, p. 39), “para a mulher das classes sociais menos privilegiadas o trabalho se impõe como um meio de subsistência”, ou seja, torna-se uma garantia de sobrevivência para muitas. Trabalha-se e não há avanços significativos porque a formação é limitada. O percurso escolar encurtado, ou abortado, revela a urgente necessidade de repensar a função da escola e de seus espaços nas práticas cotidianas, bem como evidência a importância de se garantir a permanência de todos na vida escolar, mesmo respeitando os diferentes contextos e situações em que cada um vive.

O abandono escolar reflete muito mais do que a simples falta de interesse nessas falas, esconde outros motivos que precisam ser enxergados pela escola, pelos profissionais que compõem esse espaço, pelas relações estabelecidas com as famílias, comunidades e sociedade, a exemplo da função e desenvolvimento da escola na vida de cada aluno que por ali passa.

18.8 Considerações

Diante do exposto neste texto, segue algumas considerações a respeito da função da escola como ambiente que deve e pode se tornar um espaço acolhedor e transformador de realidades, de vida das pessoas.

A primeira questão é a consciência de que a educação abre possibilidades para a vida, para prosseguir em outros níveis de formação, bem como reconhecer que abrir novas possibilidades é estar atento ao processo de mudança e caminhada. Mas os alunos parecem não perceber essa função da escola e desconsideram seu papel.

A escola que realiza momentos de autoconhecimento destaca-se como um espaço privilegiado para promover a formação contínua das pessoas envolvidas, pois tende a valorizar e favorecer as relações, evidenciar ações e concepções das pessoas pela educação.

Sugere-se a ampliação na promoção de estudos reflexivos com o intuito de explicitar a dimensão sociopolítica da escola, organizar o tempo/espço escolar é também possibilitar a transformação das pessoas que nela interagem, permitindo transformação delas e dos espaços nos quais cada um atua.

Por meio das falas supracitadas, constata-se que diversos são os fatores que implicam no percurso escolar das pessoas que só se dão conta na fase adulta que não conseguiram ampliar seus horizontes na vida pessoal e profissional. Contudo, pensar a vida, a família, a religião e as formas de possibilidade de trabalho é tarefa complexa que só aparece mais na idade adulta. Cabe à escola alertar, trabalhar com autoconhecimento de temas relevantes. E, por meio desses discursos, é que verificamos que a condição de ser humano perpassa pelos ranços históricos e culturais, bem como pelas famílias às quais pertencem. A escola precisa ser nesse contexto um dos grupos sociais que mais tem reforçado padrões hegemônicos de violência e subordinação de pessoas na sociedade, e notoriamente, seus reflexos são percebidos quando se olha mais de perto seus percursos escolares.

As pessoas que compõem o ambiente escolar necessitam estar atentos aos seus valores e práticas na construção de um novo cenário que promova a equidade e garanta o cumprimento de direitos e deveres. Nesse sentido, cabe às instituições educacionais, se atentarem para a necessidade em sua essência de compreender os fatores históricos e culturais arraigados culturalmente nas pessoas e nos contextos e avançar no sentido da formação contínua e humanizada, promovendo debates e estudos que priorizem um novo fazer pedagógico voltado para a formação do ser.

Referências

ANDRÉ, Marli Elisa Afonso de; VIEIRA, Marli. M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 11-24.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. Estruturas sociais e estruturas mentais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 3, p. 113-119, 1991.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Anais do Parlamento brasileiro**: Assembleia Constituinte, 1823. Brasília: Senado Federal, 1823. Disponível em: http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/IP_AnaisImperio.asp. Acesso em: 20 jun. 2020.

CHABI, Isis Assis. **As vassoureiras da comunidade do kmo4, Jequié-BA. Identidades constituídas entre Família, trabalho e Escolarização**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2019.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Religião**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>. Acesso em: 13 jun. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, Gênero e Sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECHER, Jane Felipe; GOELLER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 43-53.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 443-481.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, Josélia Gomes. Cultura Escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação. In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de (org.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação [online]**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 123-140.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 47-62.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

RANGHETTI, Diva Spezia. A pesquisa autobiográfica como espaço de reflexão e ressignificação da ação docente. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 1-14, 2004.

ROSA, Clóvis. **Gestão estratégica escolar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SAFFIOTI, Helieith. **A Mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

SARTI, Cynthia. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais são contribuições possíveis? *In*: KLEIMAN, Angela (org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001, p. 95-114

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA INTERFACE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UM MUNICÍPIO BAIANO

*Rúbia Cristina Nóbrega
Benedito Eugenio*

19.1 Introdução

Este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre as práticas educativas na interface da educação escolar quilombola e da educação especial presentes em uma escola do município de Presidente Tancredo Neves, localizado no território de identidade do Baixo Sul da Bahia. As discussões sobre essa temática ainda são muito incipientes.

Na pesquisa exploratória que realizamos no banco de teses e dissertações da Capes, utilizando os descritores Educação Especial e Educação Escolar Quilombola, foram localizadas apenas duas dissertações de mestrado: “A educação da pessoa com deficiência em comunidades de quilombos no Estado de São Paulo” (MANTOVANI, 2015) e “Projeto político e projeto pedagógico de escolas quilombolas amapaenses: contextualizando as altas habilidades/superdotação” (ALMEIDA, 2018).

A pesquisa realizada por Juliana Mantovani buscou analisar a educação de pessoas com deficiência que vivem em comunidades remanescentes de quilombos do estado de São Paulo. Os resultados da pesquisa apontam a alta evasão escolar; avanços na legislação sobre educação quilombola e educação especial; valorização da escola por parte dos pais e dos estudantes e enfrentamento de diferentes adversidades para se chegar à escola e nela permanecer. O estudo de Roanne Almeida trouxe como discussão o projeto político-pedagógico de duas escolas quilombolas amapaenses e os estudantes com altas habilidades/superdotação. A pesquisadora apontou que, com 21 escolas quilombolas e 1.955 estudantes matriculados em 2017, havia 271 matrículas de estudantes com altas habilidades/superdotação, doravante

AH/SD, em escolas quilombolas no Estado do Amapá. Com relação ao PPP, a autora aponta fragilidades no âmbito da Educação Especial, pois sequer os estudantes com AH/SD eram mencionados como público a ser considerado pela escola. A ênfase era nas limitações dos estudantes, mesmo que os projetos de ambas as escolas tenham apresentado metas favorecedoras aos estudantes. As análises das duas escolas propiciaram entender que há uma exclusão dos estudantes com AH/SD no Amapá, com mais destaque nas escolas quilombolas.

No caso do Estado da Bahia, de acordo com dados disponíveis no site da Secretaria da Educação do Estado (SEC-BA), são mais de 500 comunidades remanescentes de quilombo e mais de 200 escolas nessas comunidades. Não localizamos no site da SEC-BA os dados referentes aos estudantes quilombolas com necessidades especiais.

Neste capítulo apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre as práticas educativas realizadas em uma escola quilombola com discentes com deficiências no município de Presidente Tancredo Neves (BA).

19.2 Percursos metodológicos

Para a produção dos dados, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que segundo Chizzotti (2005, p. 102) pode ser assim conceituado:

Um estudo de caso é uma caracterização abrangente, para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso é a estratégia preferida quando se está em busca de respostas às questões “como” e “por que”, e quando o pesquisador possui pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. A pesquisa teve como cenário o município de Presidente Tancredo Neves e teve como lócus a escola quilombola e a Secretaria da Educação do município. Fizemos o levantamento da localização e de como se encontram os estudantes com deficiência matriculados na educação escolar quilombola. Constituem os sujeitos desta pesquisa docente e coordenadores pedagógicos que atuam no município e na escola quilombola. A entrevista é uma técnica de produção de dados que permite ao pesquisador um relacionamento direto com o grupo

estudado. Como técnica de produção de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que, de acordo com Gil (2011, p. 45):

A entrevista apresenta vantagens como: possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado; oferece maior flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas.

Após transcritas, as entrevistas foram categorizadas. Para isso valemo-nos da técnica de análise do conteúdo. Seguimos os três momentos propostos por Bardin (2011), quais sejam: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. No pré-análise sistematizamos o material produzido nas entrevistas. Essa fase envolveu: leitura flutuante de todo o material, elaboração do corpus de análise, verificação da adequação dos objetivos da pesquisa a partir da leitura inicial dos dados; elaboração preliminar de indicadores para categorizar o corpus. Essa fase envolveu as regras citadas por Bardin (2011): exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência.

A fase de exploração do material envolveu a codificação, considerando os recortes dos textos das entrevistas. Os textos das entrevistas foram submetidos a uma pré-categorização. Esse processo procurou compreender o sentido das falas das entrevistadas. A última fase compreendeu o tratamento e a análise dos dados. Os dados das entrevistas foram organizados em três categorias: Formação continuada para os professores da escola quilombola, Planejamento pedagógico para atuação na educação escolar quilombola educação especial, Os estudantes da educação especial da escola quilombola pesquisada. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/Uesb), parecer n° 27868619.5.0000.0055. Para complementar a produção dos dados, foram consultados os seguintes documentos: Diretrizes curriculares para a educação quilombola; o Plano Nacional de Educação (PNE); Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE); Plano Municipal de Educação do município de Presidente Tancredo Neves; e o Projeto Político-Pedagógico da escola quilombola do município.

19.3 Formação continuada para os professores da escola quilombola

A formação continuada para professores da escola quilombola que atendem discentes da educação especial é uma necessidade, uma vez que esses estudantes possuem características e demandas formativas que precisam ser consideradas no momento de planejamento do currículo e das aulas. A formação continuada para professores que atuam na educação inclusiva começou a ganhar espaço a partir do ano de 2003 por meio do Programa Educação Inclusiva, direito à diversidade. Sobre as especificidades da educação quilombola e a necessidade de uma proposta pedagógica conduzida pelos professores que atuam diretamente com esse público-alvo, Mantovani (2015, p. 13) ressalta que:

Na educação escolar quilombola, por toda especificidade que compreende, a garantia do acesso implica literalmente a chegada até a escola; a permanência exige uma discussão sobre as condições de ensino oferecidas pela escola, passando pela estrutura política e pedagógica e chegando até os docentes. As condições adequadas de permanência levam ao consequente sucesso escolar.

Atrelado à proposta da educação escolar quilombola, encontra-se o aluno com deficiência, que possui o direito, assim como os demais, de ter acesso a uma educação de qualidade. Dessa forma, é imperativo a necessidade de um currículo e de práticas pedagógicas que valorizem a história e a cultura das comunidades e que discutam suas necessidades e realidade. Ferreira (2017, p. 119), sobre a formação docente, ressalta que:

A formação docente é um processo dinâmico, contínuo e/ou ininterrupto. Contudo, não deve ser compreendida pelos professores apenas como um processo rigidamente obrigatório (considerando que tal processo é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96), mas como um percurso humanitário, uma vez que além de multiplicador de conhecimentos - na posição de quem ensina - o professor também se encontra na posição de aprendente, refinando não apenas a sua formação docente, mas especialmente, sua formação humana, sua vida.

Na pesquisa por nós realizada no município de Presidente Tancredo Neves, foi realizada uma entrevista com a professora que trabalha na escola quilombola no turno vespertino. As questões levantadas dizem respeito às situações centrais no que se refere à prática docente e suas interfaces com a educação especial e a educação quilombola. Acerca de sua inserção na profissão docente, a professora Sol nos apontou que:

Na verdade, eu nem tinha incentivo para ser professora, pois o município não tinha uma extensão, uma faculdade. Aí quando chegou a primeira extensão da Faculdade de Pedagogia eu fiz a inscrição, passei e eu comecei a ter o gosto para ser professora. E aí, todo mundo foi tendo o gosto e gostando de ser professora e encaixei ali e foi sendo bom ser professora. (Sol, em entrevista de 2019).

O exercício da docência no interior da Bahia, por muitos anos, foi realizado por professoras com formação apenas em magistério de nível médio. É a partir dos anos 2000, com programas implantados pelas universidades estaduais em conjuntos com os municípios, assim como com a chegada em massa de instituições com cursos superiores à distância, que muitos docentes se licenciaram, como foi o caso de Sol. Na entrevista com a professora, conforme trecho supracitado, aparece o elemento da inserção na docência e a escolha do curso superior. Conforme nos aponta o estudo realizado por Santos (2015, p. 350):

Pesquisas apontam que menos de 2% dos estudantes na fase de vestibular escolhem a profissão docente. Na lista das profissões mais procuradas a Licenciatura ocupa o 37º lugar. Em São Paulo, a cada dia cinco professores abandonam a profissão e em Minas, são três profissionais por dia que se afastam das salas de aula. Há uma preocupação das autoridades governamentais Federais e Estaduais sobre a escassez eminente de professores no Brasil, o que já é uma realidade em algumas áreas como Física, Química e outras.

Outra questão importante que foi levantada junto à professora está atrelada aos aspectos que facilitam/dificultam seu trabalho pedagógico:

Assim né, é acredito que ajudar né? Muito bom ajudar o próximo, ajudar o outro a gente a tirar a criança e ainda lhe ensinar a aprender a ler, a ver o mundo né? Em si a sociedade ser um cidadão de bem. Eu acho que é muito gratificante para gente em querer ajudar alguém. Dificuldade acredito que seja a falta de material e trabalhar em uma classe multisseriada. (Sol, em entrevista de 2019).

As dificuldades relatadas pela professora fazem parte do cenário da escola pública, principalmente as localizadas no campo e em comunidades quilombolas, que ainda convivem com a multisseriação. Acerca da formação continuada para o trabalho com estudantes com deficiências na educação quilombola, a professora Sol nos informou que, durante sua formação no curso de Pedagogia, cursou uma disciplina que envolveu os conteúdos relacionados à inclusão educacional e/ou às relações étnico-raciais “estudei. Não lembro muita coisa, pois era apenas um dia em uma vez por mês a Licenciatura em Pedagogia e quando conclui o curso, fiz uma Pós em Psicopedagogia” (Sol, em entrevista de 2019). Acerca da formação sobre as relações étnico-raciais ofertada pela Secretaria Municipal da Educação, a professora nos apontou que:

Até aqui, até o momento, que eu lembre não. Fala em discussões quando tem a Jornada Pedagógica tudo mais, mas formação continuada ainda não. Nós que trabalhamos em escola quilombola não temos este apoio, que deveríamos ter. Em relação a Educação Inclusiva também nunca fiz formação continuada. Veio aqui uma menina de Santo Antônio que falou

muita coisa da BNCC que está aí, né? Falou muita coisa, né? e agora acho que o município vai ter que se acordar, precisa acordar, e aí, agora tá começando a escadinha, começando a pisar no primeiro degrau, e aí, eu acredito que vai subindo e acredito que vai surgir efeito, mas até o momento precisa muito a ser feito. (Sol, em entrevista de 2019).

Segundo Ferreira (2006, p. 231) hoje em dia espera-se que o professor tenha a capacidade de compreender a diversidade presente no contexto escolar e necessita que ele esteja aberto a práticas novas na sala de aula. Os autores ainda prosseguem no que se refere ao novo perfil do professor: “o professor deve adquirir conhecimentos sobre como conhecer as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiência etc.) de cada um de seus estudantes, a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações” (FERREIRA, 2006, p. 231). No caso específico de estudantes com deficiências e quilombolas, além da necessidade de o professor conhecer as características individuais da deficiência do aluno, ele precisa conhecer a cultura deles, por conseguinte, seria interessante que o professor fosse da comunidade quilombola na qual ministrará aulas. No que tange à necessidade de formação continuada para a atuação na educação especial, a professora apontou que:

Nunca fiz curso de formação sobre educação especial. O conhecimento que tenho foi através da faculdade que cursei algumas disciplinas sobre educação especial, que trouxe uma base para lecionar esta modalidade de ensino, mas preciso de mais suporte, de mais incentivo e mais conhecimento. A educação do nosso município deve ter um olhar diferenciado para essas crianças, pois só interagir não é o suficiente, nós queremos que a educação aconteça de fato com este público. As vezes por conta própria, leio revistas, pesquisas que falam sobre a educação especial para que possa inovar com meus estudantes. (Sol, em entrevista de 2019).

A formação do professor é um ponto que merece destaque na proposta pedagógica das redes municipais de ensino. Estabelecer formação continuada como direito do docente e que não se resume a palestras na jornada pedagógica é condição fundamental para o exercício da docência, devendo ser encarada como uma das condições para o exercício da docência.

19.4 Planejamento pedagógico para atuação na educação escolar quilombola educação especial

A Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, assegura a todo aluno com deficiência em comunidades remanescentes acesso à permanência ao ensino regular, além de condições eficazes de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, garante que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. E com isso podemos observar mais uma conquista no processo inclusivo, assegurando a todos a garantia da educação. Nesse sentido, a inclusão pode ser compreendida como uma equiparação de oportunidades assegurando a todos, especialmente aos estudantes com deficiência e aos de altas habilidades/superdotação, o direito de aprender a aprender (CARVALHO, 2004). Assim, é preciso valorizar a diversidade e ofertar uma educação de qualidade, com o intuito de inserir o sujeito em uma sociedade cada vez mais plural, havendo, portanto, a necessidade de a gestão educacional realizar um planejamento das ações escolares. Essa descentralização é possível por meio da reelaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, que, por meio do planejamento anual, possibilita a participação da comunidade para pensar a educação para o público-alvo pertencente à escola. De acordo com Mantovani (2015, p. 11), o ensino deve levar em consideração alguns aspectos importantes:

O aprendizado deve se dar nas relações e no contato com a realidade e com os diferentes modos de vida dos quais fazemos parte. As possibilidades de trabalho pedagógico da educação especial nas comunidades se concretizariam na medida em que fosse sendo estabelecida uma relação entre as necessidades, a história, a cultura e as tradições dos membros das comunidades. Pensando que estão inseridas nesta sociedade que pauta seus valores em uma lógica elitista e excludente em sua raiz e, portanto, sofre as influências dessa estrutura.

O planejamento é fundamental para que os objetivos educacionais sejam cumpridos, além de possibilitar o ajustamento desses objetivos às necessidades específicas existentes dentro da sala de aula, dificuldades de aprendizagem, ou de transtornos específicos da aprendizagem. Quanto à urgência de um planejamento pedagógico adequado a essas necessidades específicas, especialmente na modalidade da educação escolar quilombola e suas interfaces com a educação especial, esse planejamento exige um olhar atento, pois trata-se de duas modalidades que são marcadas pela segregação social, exclusão da vida escolar e atuação inadequada frente a essas necessidades. O Atendimento Educacional Especializado é oferecido em outras escolas e também pelo Núcleo Atendimento Educacional Especializado (Nae), que em parceria com a escola atua numa perspectiva de assegurar condições de aprendizagem segura. Ao perguntar para a professora como ela planeja suas aulas e também como

seleciona as atividades e os conteúdos a serem trabalhados com os estudantes quilombolas e os estudantes com deficiência, fomos informados que:

Como é multisseriada tem que ter jogo de cintura, né? Faço o planejamento em turno oposto com a coordenadora. Aí tem que começar pela oração, depois a gente vai para o momento do deleite. E aí tem que puxar, traz um vídeo, uma discussão, um texto, aí os menores, a gente vai ter que trazer uma atividade mais leve como as letrinhas, tudo mais, o maiorzinho, já vai para esse lado das sílabas, os maiores já vai para o texto e poder tomar leitura um do outro, fazendo a releitura. Tem que ter jogo de cintura para trabalhar com uma turma de multissérie, e sem contar com aqueles estudantes que tem dificuldade para aprender, né? Nas coordenações da escola, aí vem os assuntos que devem ser trabalhados, mas na verdade, o município não oferece suporte para trabalhar sobre o racismo, porque a gente não vai dar o que não tem, a gente tem que pesquisar a cerca desta temática para poder passar para os estudantes. Em relação ao aluno especial, tenho um aluno que não tem o diagnóstico fechado e trabalho com ele a questão da pintura, ele ainda não sabe fazer atividade direitinho, ele não consegue ficar sentado na sala, ele tem a todo momento a ficar em pé, eu tenho que trazer ele de volta para a cadeira para sentar, mas ele não consegue ficar sentado e aí fica em pé de novo. Eu tenho que tá lidando com ele. Aí já o pego, já coloco para pintar quando ele não quer mais pintar, já levo para assistir televisão, aí já levo a turma toda, porque já que é multissérie, para assistir ao filme, aí acalma um pouquinho. Aí com dois minutos, ele já sai da sala, eu tenho que sair um pouquinho e ficar de olho, porque também, né? É muito cansativo para essas pessoas assim, as crianças especiais. Então tem que deixar um pouco a vontade para colher dele também. (Sol, em entrevista de 2019).

Podemos notar que a professora sente dificuldade para lecionar em uma turma multisseriada, quilombola e com estudantes com deficiências matriculados, o que exige ainda maior habilidade da professora que vivencia essa realidade. No que tange à educação de qualidade ofertada para a educação inclusiva, Mantovani (2015) ressalta que é fundamental que os sistemas de ensino possam contar com a equipe responsável pela Educação Especial e que esse serviço necessita abranger e atender eficazmente às necessidades da escola. Essa ação necessita ser realizada com base na escuta das famílias e do contexto sociocultural das comunidades:

Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes quilombolas, além da experiência dos professores, da opinião da família, e das especificidades socioculturais, a Educação Escolar Quilombola deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial do sistema de ensino. (BRASIL, 2012 *apud* MANTOVANI, 2015, p. 11).

Compreendemos que a educação de qualidade perpassa pelo planejamento pedagógico adequado e contempla as especificidades dos estudantes inseridos na educação básica, além da criação de políticas públicas que promovam infraestrutura adequada, atendam às demandas que possam surgir no âmbito educacional. A chegada de estudantes com deficiências na escola regular

transformou-a num espaço de todos, fortalecendo a necessidade de planejar esse contexto ainda mais. De acordo com Oscar Celestino da Silva (2017, p. 8), “ao assumir tal tarefa, a escola fortalece a necessidade de se respeitar a diversidade, uma vez que considera que todos os estudantes podem apresentar necessidades especiais em determinado momento de sua permanência escolar”.

No âmbito cultural, a escola fortalece questões antes não discutidas por professores e gestores, tais como: “respeito, diversidade, tolerância, cidadania, dentre outros valores fundamentais para a convivência social” (SILVA, Oscar Celestino da, 2017, p. 8). Entendemos ainda que o Projeto Político Pedagógico é um documento que assume fundamental importância dentro da escola, pois ele traz a visão macro das pretensões que a instituição escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas. Na escola pesquisada, segundo a professora:

A escola tem o PPP, porém engavetado. Não, não, não, não participei da elaboração. Agora depois da BNCC é que vai ser instruído e lido com todos os professores e deveria ter o conhecimento de cada um, e isto não acontece, porque o PPP não foi feito com a comunidade escolar, foi feito apenas pelos coordenadores, diretor, com os maiores, mas com o professor não foi feito. Deveria ser feito, né? (Sol, em entrevista de 2019).

A elaboração coletiva do projeto político-pedagógico pode possibilitar a efetivação de uma educação intercultural, a qual, segundo Candau (2014):

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos — individuais e coletivos —, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça — social, econômica, cognitiva e assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2014, p. 1).

Parafraseando Betine (2005, p. 39) sobre o que se deve levar em conta na hora da construção do projeto político-pedagógico, “é fundamental que se tenha em mente a realidade que circunda a escola; realidade que se expressa no contexto macro da sociedade: econômico, político e social; e aquela que se verifica ao entorno da escola”.

19.5 Os estudantes da educação especial da escola quilombola pesquisada

Buscamos saber da professora como ela atuava pedagogicamente com os estudantes com deficiência e também como se dava a relação entre os estudantes com e sem deficiências na sala de aula, ela nos respondeu o seguinte:

Infelizmente, muitas vezes ocorre o preconceito e é um desafio muito grande para mim e para a escola. As crianças ditas “normais” não gostam de brincar com as crianças deficientes, pois elas não interagem bem, não compreendem as dificuldades que seus coleguinhas sentem. Então, surge a necessidade de trabalhar a inclusão para que este preconceito não exista, e consequentemente aceite seu colega com suas limitações. (Sol, em entrevista de 2019).

O contexto em que está inserida a educação escolar para estudantes com deficiência revela políticas e práticas excludentes no que toca ao atendimento educacional especializado, ferindo o direito à educação que esses sujeitos sociais têm. No cotidiano do seu trabalho pedagógico em sala de aula com os estudantes quilombolas com deficiências, a professora nos sinalizou que:

Trabalho com atividades diferentes já que o objeto do conhecimento será o mesmo. Para os estudantes deficientes trabalho com desafios, encaixar as letras, jogar bola, montar desenhos com formas geométricas, ábaco, materiais concretos e pinturas xerocadas. Ocupo o tempo deles para não perturbar as outras crianças. (Sol, em entrevista de 2019).

Pelo relato da professora, podemos observar um desconhecimento da finalidade da educação inclusiva. A expressão “*ocupo o tempo deles para não perturbar as outras crianças*” está impregnada de simbolismo que denuncia traços excludentes e segregadores que sempre estiveram presentes no “imaginário docente” e na prática educacional, perpetuando a exclusão social daqueles que sempre estiveram à margem da sociedade e segredo do convívio social e escolar. As crenças de que o aluno com deficiência não aprende é um dos grandes entraves para que a inclusão não ocorra de forma efetiva no interior da sala de aula. Para Carvalho (2004, p. 148):

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito a equidade. Trata-se de equiparar oportunidades garantindo-se a todos – inclusive as pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades / superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. É nesse contexto de preservar a diversidade e oferecer educação de qualidade, com o intuito de inserir o sujeito em uma sociedade cada vez mais plural que entra o gestor escolar e sua tarefa de planejar as ações escolares. Um dos primeiros desafios do gestor é possibilitar a aproximação da escola com a comunidade e descentralizar as decisões na escola. Ao analisar a relação entre gestor escolar, educação e planejamento escolar são fundamentais no processo de aproximação com a comunidade e liderança no planejamento escolar, pois é ele que lidera e mantém a estabilidade do sistema educacional na unidade escolar.

Procuramos saber também se a professora encontra dificuldade no trabalho com estudantes com deficiência, ela relatou problemas que são comuns na maioria das escolas, ou seja, a falta de recursos e materiais didáticos:

A falta de recurso adequado para o aluno, falta de material didático, falta de estrutura física da escola, sala multisseriada. A Secretaria de Educação não oferece curso de formação para os professores, então sinto-me despreparada em trabalhar com as crianças deficientes. Também não oferece uma pessoa para auxiliar nas tarefas de classe. Sinto-me insegura, sem aparato do órgão público e além da dificuldade de transporte escolar, pois quando chove é difícil o acesso até a escola quilombola e muitos estudantes chegam a ficar sem frequentar as aulas de oito a quinze dias. Para contornar esta situação passo desenho para as crianças deficientes pintarem e vou atender os outros, como é classe multisseriada tenho que fazer muitas tarefas diferentes. As vezes sinto-me incapaz diante desta situação. (Sol, em entrevista de 2019).

Outro fator destacado pela professora foi a sobrecarga de desafios que uma turma com várias classes provoca, gerando muitas vezes desestímulo, sensação de incapacidade e preocupação em não conseguir dar conta do árduo trabalho com turmas multisseriadas. Para Mantovani (2015) os desafios impostos à escola quilombola e à educação especial são muitos. “No entanto, seu maior objetivo deve ser ensinar” (MANTOVANI, 2015, p. 15). Ao omitir a aquisição do conhecimento, a escola colabora para que o aluno permaneça à margem. A escola quilombola deve assegurar que o aluno tenha acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Esse ensino necessita considerar a história e a vida nas comunidades remanescentes de quilombos, em consenso com o conhecimento científico. O estabelecimento de uma rotina contribui para que o aluno com deficiência das comunidades remanescentes de quilombos compreenda que o trabalho da educação especial exige continuidade.

Os recursos materiais necessários e o atendimento educacional especializado nesta localidade requerem um estudo coletivo da realidade quilombola. A educação especial em quilombos deve contribuir com a vida escolar. O professor da educação especial também precisa de instrumentos para a realização do trabalho nas comunidades, precisa conhecer a legislação, a história, realidade da condição do negro no Brasil que enfrenta o racismo, muitas vezes velado e mascarado e, sobretudo, a realidade dos quilombos. A formação deste profissional precisa contemplar a realidade da educação do campo. É necessário estabelecer um diálogo, uma aproximação cuidadosa que permita o respeito e uma prática de trabalho comprometida com o aprendizado do aluno quilombola com deficiência. A formação inicial do professor de educação especial deve trazer estes fundamentos para o aluno, futuro professor. (MANTOVANI, 2015, p. 96).

Concordamos com Mantovani quando afirma que a educação especial em espaços quilombolas exige um amplo estudo, fundamentação, principal e majoritariamente por planejamentos com professores, pais, membros e lideranças da comunidade. A educação especial em sua relação com a educação escolar quilombola deverá ser construída levando em consideração as

necessidades geográficas e de acessibilidade para os estudantes com deficiência (MANTOVANI, 2015).

Entendemos que as especificidades observadas na modalidade educação especial e educação escolar quilombola no município de Presidente Tancredo Neves não são levadas em consideração na escola observada. Essa constatação foi obtida pelos relatos da docente entrevistada e também pelas observações realizadas, negligenciando os direitos adquiridos a uma educação de qualidade assegurados na legislação da Educação escolar Quilombola e da Educação Especial, que assegura acesso e permanência desses educandos no ensino regular.

19.6 Considerações finais

Ao compararmos e analisarmos a interface da educação especial e da educação quilombola no município de Tancredo Neves, observamos que a escola analisada por meio da prática pedagógica e do planejamento educacional não contempla os princípios da educação especial e da educação escolar quilombola, ficando evidente muitos desafios a serem enfrentados para a efetivação de uma educação de qualidade e que preserve suas tradições culturais, não atendendo às necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência.

Não existe um planejamento pedagógico direcionado aos estudantes quilombolas e com deficiência, tornando-os “invisíveis” no contexto de sala de aula, uma vez que as atividades desenvolvidas, na maioria das vezes, não contemplam as especificidades dos discentes. Nesse sentido, observa-se que existe uma necessidade de adaptação das atividades aos conteúdos que são trabalhados na sala de aula, para assegurar condições igualitárias de aprendizagem aos educandos deficientes. A formação continuada, nesse contexto, é uma necessidade. Sobre os desafios encontrados na inclusão escolar tanto as coordenadoras, como a professora alegaram que a escassez de materiais pedagógicos adequados para a inclusão, a ausência de uma política pública de formação continuada e problemas de origem de transporte escolar acabam dificultando o planejamento educacional e as ações pedagógicas adequadas que resultariam numa formação integral dos estudantes com deficiência. Entendemos que a inclusão escolar na Escola Quilombola Alto Alegre se configura como uma inclusão excludente, ou seja, a inclusão aderida

se vale apenas para atender às legislações vigentes que amparam esses indivíduos, sem, no entanto, assegurar-lhes condições eficazes de aprendizagem.

Sobre o tipo de deficiência identificado na escola municipal, podemos observar que a maioria das crianças são autistas, o que requer maior qualificação profissional por parte dos professores que atuam diretamente com esses estudantes em sala de aula, e para isso a formação continuada é essencial, pois é por meio dela que o docente adquire saberes específicos para atuação pedagógica com o aluno com deficiência.

Referências

- ALMEIDA, Roanne Priscila Castro. **Projeto Político e Projeto Pedagógico de Escolas Quilombolas Amapaenses**: contextualizando as altas habilidades superdotação. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BETINE, Geraldo Antonio. A construção do projeto político-pedagógico da escola. **EDUC@ção**: Revista Pedagógica, Espírito Santo do Pinhal: Unipinhal, v. 1, n. 3, p.37-44, jan./dez. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.
- CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2014.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FERREIRA, Michelle Gomes Freitas. **Conhecimentos étnico-raciais e formação de professores de uma escola quilombola**: a emergência da africanização e descolonização do processo formativo. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.
- FERREIRA, Windyz Brazão. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 211-238.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-239, 2013.
- GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- GOMES, Ana Laudina Ferreira. A sociologia das ausências e das emergências em sala de aula. **Cronos**: Revista da Pós-Graduação em Ciências Sociais, Natal: UFRN, v. 18, n. 2, jul./dez. 2017.
- MANTOVANI, Juliana Vechetti. **A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo**. 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- MANTOVANI, Juliana Vechetti; GONÇALVES, Taisa Gomes Liduenha. A educação especial nas escolas em áreas remanescentes de quilombos: a realidade mostrada pelos indicadores educacionais. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 2, p. 11-30, maio/ago. 2017..

PRESIDENTE TANCREDO NEVES. **Plano Municipal de Educação de Presidente Tancredo Neves**. Presidente Tancredo Neves, Prefeitura Municipal de Presidente Tancredo Neves, 2015.

RODRIGUES, Davi. **Direitos humanos e inclusão**. Porto, PT: Profedições, 2017.

SÁ, Michele Aparecida de. A educação especial nas escolas indígenas e quilombolas: uma discussão sobre a formação de professores. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16., 2012, Campinas-SP. **Anais** [...]. [S.l.]: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012, p. 1-12.

SANTOS, Westerley Antonio. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 349-358, 2015.

SILVA, Oscar Celestino da. O planejamento escolar e sua importância para o processo de inclusão integração com pessoas com necessidades especiais. **Revista Uniesp**, v.1, p. 1-11, 2017.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017.

WALSH, Catherine. Introducion: (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. *In: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas***. Quito, EC: Ediciones Abyayala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial. *In: WALSH, Catherine; LINERA, Alvaro García; MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento***. Buenos Aires, AR: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD*, 1., 2007, Bogotá, CO: Universidad Pedagógica Nacional. **Memorias** [...]. Bogotá, CO: Universidad Pedagógica Nacional: Secretaría de Gobierno Distrital: Instituto Distrital de Cultura y Turismo, 2007, p. 1-29.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Adauto Viana de Brito

Graduação em Física e Ciências Sociais pela Universidade Metropolitana de Santos (Unimes), respectivamente em 2016 e 2020. Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC/Uesb, Campus de Jequié (BA). Professor do ensino médio da Secretária da Educação do Estado da Bahia. Fundador e Babalorixá do Terreiro Axéyanguí, localizado na cidade de Vitória da Conquista (BA), primeiro terreiro nagô descendente da Casa Branca, do Ilê Axé Opô Afonjá, do Ilê Axé Opô Aganju e Axeloiá. Participante do Grupo de Pesquisa: Religião, História e Sociedade; Linha 1.

E-mail: viana.adauto2@gmail.com

Orcid: 0000-0001-7535-6448

Alexandre de Oliveira Fernandes

Doutor em Ciências da Literatura (UFRJ); professor de Língua Portuguesa e Literatura do IFBA/Porto Seguro. Professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/Uesb/Jequié) e no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGL/Uesc). Desenvolve e orienta estudos em Ciências da Literatura com interface em Branquitude, Estudos *Queer* e Decoloniais, Desconstrução, Macumba, Epistemologias Dissidentes. Líder do Grupo de Estudos em Linguagens, Poder e Contemporaneidade (Gelpoc), estuda especialmente Jacques Derrida, Judith Butler e Homi Bhabha. É editor da Abatirá – Revista de Ciências Humanas e Linguagens (Uneb).

E-mail: alexandre.pro@gmail.com

Orcid: 0000-0002-1556-4373

Ana Angélica Leal Barbosa

Doutora e mestra em Ciências Biológicas – área de concentração em Genética (UFPR- 2003; 1984). Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (1980). Professora emérita da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora do quadro permanente do Programa Stricto Sensu em Relações Étnicas e Contemporaneidade. Atualmente coordena o curso de extensão: Educação Quilombola do

Odeere/Uesb. Desenvolve atividades de pesquisa os seguintes temas: comunidades afrodescendentes do Estado da Bahia; aspectos demográficos e genéticos, comunidades indígenas da Bahia: diversidade genética com o uso de marcadores moleculares.

E-mail: aabarbosa@uesb.edu.br

Orcid: 0000-0002-0370-202X

Ana Cláudia Lemos Pacheco

Professora titular de Sociologia da Universidade do Estado da Bahia (Uneb, Campus- I, Salvador) e professora permanente do mestrado acadêmico de Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Jequié, Bahia. Líder do Grupo de Pesquisa Candaces: gênero, raça, cultura & sociedade da Uneb, certificado pelo CNPq.

E-mails: ana_pachecau@hotmail.com; aclemos@uneb.br

Orcid: 0000-0001-8522-6700

Ariane Lima Ribeiro

Psicóloga, mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPG-REC) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Linha de pesquisa 2: Etnias, Gênero e Diversidade Sexual.

E-mail: limaariane92@gmail.com

Orcid: 0000-0003-3062-4351

Benedito Eugênio

Doutor em Educação (Unicamp). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e dos PPGs em Ensino (PPGEN) e Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC).

E-mail: benedito.eugenio@uesb.edu.br

Orcid: 0000-0002-5781-764X

Camila Silva de Oliveira

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Especialização em Estudos Étnicos e Raciais: Identidades e Representações, pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia. Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora da rede municipal de Ensino de

Coração de Maria (BA). Membro do Núcleo Capitu de Ensino Pesquisa e Extensão em Gênero, Sexualidade e Diversidades/UFRB-CFP (Centro de Formação de Professores). Dedicar-se a estudos e pesquisas sobre relações étnicas, regime de conhecimentos ameríndios, gênero e sexualidade.

E-mail: camila_mirandosa@hotmail.com

Orcid: 0000-0001-9425-7621

Claudia de Faria Barbosa

Pedagoga, doutora e mestra em Humanidades, professora do Programa de Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPG-REC) da Universidade Estadual do Sudeste da Bahia (Uesb), Pesquisadora do Grupo de Estudos Hermenêuticos em Família, Território, Identidades e Memória (GEHFTIM).

E-mail: barbosa.claudiadefariabarbosa@gmail.com

Orcid: 0000-0002-4905-9797

Cláudia Vieira Silva Santos

Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Jequié (BA). Especialista em Coordenação Pedagógica – UFBA. Licenciada em Pedagogia – Uneb.

E-mail: klaudia_vieira@hotmail.com

Orcid: 0000-0002-6118-1752

Danilo César Souza Pinto

Doutor em Antropologia Social (PPGAS/UFSCar). Pós-doutor pelo Departamento de Antropologia da Unicamp (DAN/Unicamp). Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/Uesb); Linha 1 – Etnicidade Memória e Educação. Grupo de Estudo em Temática Indígena e Interculturalidade (GETII).

E-mail: danilosouzap@uesb.edu.br

Orcid: 0000-0001-8771-4708

Elizabete Gonçalves de Souza

Graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2011), graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste

da Bahia (Uesb) (2011); Especialista em Gestão Estratégica de Políticas Públicas – Unicamp (2015); especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Regional de Filosofia Ciências e Letras de Candeias (2018). Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Uesb. Professora efetiva na rede Estadual de Ensino da Secretaria Estadual de Educação (SEC) (BA). Membro do Grupo de Pesquisa em Etnicidades, Relações Raciais e Educação – CNPQ/Uesb. Dedicar-se a estudos e pesquisas sobre educação e relações étnico-raciais.

E-mail: liza.iramaia@hotmail.com

Orcid: 0000-0003-0569-0314

Elzeni Damasceno de Souza

Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb/Jequié), na linha de pesquisa Etnias, Gênero e Diversidade Sexual. Participa do grupo de pesquisa Acuações – Grupo de estudos e pesquisas em gêneros, sexualidade e relações étnico-raciais.

Email: damasceno.elzeni829@gmail.com

Orcid: 0000-0003-3473-7134

Gilson Santos Minichilli Prates

Professor de História, sanfoneiro, mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/UESB); Linha 1 – Etnicidade Memória e Educação. Grupo de Estudo em Temática Indígena e Interculturalidade (Getii).

E-mail: gilsonpratesadm@hotmail.com

Orcid: 0000-0001-5296-239X

Isis Assis Chabi

Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade (Odeere/Uesb), Pedagoga (Uesb), Especialista em Coordenação Pedagógica (Uniasselvi), integrante do Grupo de Pesquisas Hermenêuticas sobre Família, Território, Identidade e Memória, Uesb (GEHFTIM).

E-mail: isischabi4@gmail.com

Orcid: 0000-0002-2021-831X

Itamar Pereira de Aguiar

Graduado em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), 1979; mestre e doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo (PUC/SP); pós-doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado de São Paulo (Unesp), Campus de Marília, 2014; professor pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) e professor do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidades – PPGREC/Uesb, Campus de Jequié (BA). Coordenador do projeto de Pesquisa: Religião História e Sociedade CNPq. Linha de Pesquisa-1 do mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

E-mail: itamarpaguiar@hotmail.com

Orcid: 0000-0002-0448-7499

Jamille Pereira Pimentel dos Santos

Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Uesb (2017), Campus Jequié. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb) (2008/2011), Campus XII – Guanambi (BA). Profissionalmente atua como coordenadora de educação infantil na Rede Municipal de Ensino do Município de Guanambi (BA) e desenvolve pesquisa com as temáticas: educação quilombola, etnicidade, quilombos, escravidão, discriminação e racismo.

E-mail: millep2.mut@hotmail.com

Orcid: 0000-0003-2235-9631

Jaqueline Souza de Jesus

Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade (2021) PPGREC-UESB. Pós-graduanda em Linguística e ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa – Poslin-Uesb (2018). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) (2016). Membro participante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise, Identidade, Negritude e Sociedade (Neppins) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, coordenado pela Profa. Dra. Regina Marques de Souza Oliveira (UFRB/PPGREC/Uesb).

E-mail: jackeesoouzall@gmail.com

Orcid: 0000-0003-4605-6336

José Roberto Souza Ferreira

Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Campus de Jequié (BA).

E-mail: jrsvadv@gmail.com

Orcid: 0000-0003-2316-6700

José Valdir Jesus de Santana

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Graduação em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor titular, com dedicação exclusiva, do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Campus de Vitória da Conquista, onde atua como professor na graduação e nos Programas de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (mestrado acadêmico), Programa de Pós-Graduação em Ensino. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Etnicidades, Relações Raciais e Educação – CNPQ/Uesb e Grupo de Pesquisa em Interculturalidades e Educação: experiências entre os Povos indígenas da Bahia – CNPQ/Uesb.

E-mail: jsantana@uesb.edu.br

Orcid: 0000-0001-7215-2562

Leonardo Silva Vieira

Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Jequié (BA). Graduado em Letras Vernáculas, Licenciatura Plena – Hab. em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Campus XX (2013). Especialista em Literatura Brasileira: Formação do Cânone e Contrapontos Críticos (Uneb campus XX). É membro do Grupo de Estudos em Linguagens, Poder e Contemporaneidade (Gelpoc). Tem experiência na área de Educação, como professor de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio e orientador pedagógico em séries iniciais.

E-mail: leobdo22@hotmail.com

Orcid: 0000-0003-1654-6748

Lucineide Almeida da Silva

Universidade Estadual da Bahia (Uneb) (2007), formação em Pedagogia, especialista em História da cultura brasileira pela Universidade Candido Mendes (2017), mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) (2020).

E-mail: lusilvauesb2018@hotmail.com

Orcid: 0000-0003-4486-7119

Manoelle Lopes Fontes

Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC/Uesb. Licenciada em Ciências Sociais – Uesc. Pós-Graduanda em Ensino de Sociologia – Funip. Professora da Educação Básica no município de Canavieiras (BA). Membro do Grupo de Pesquisa Candaces: gênero, raça, cultura & sociedade da Uneb, certificado pelo CNPq.

E-mail: manufonts19@gmail.com.

Orcid: 0000-0001-8378-9067

Marcos Lopes de Souza

Licenciado e bacharel em Ciências Biológicas pela USP. Mestre e doutor em Educação pela UFSCar. Pós-doutor em Educação pela UFJF. Professor titular da Uesb, campus de Jequié (BA). Docente dos Programas de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade e de Educação Científica e Formação de Professores da Uesb. Desenvolve pesquisas sobre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais nas diferentes instâncias sociais. É líder do Acuações – Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais.

E-mail: markuslopessouza@gmail.com.

Orcid: 0000-0002-7174-1346

Maria de Fátima A. Di Gregório

Doutora em Família na Sociedade Contemporânea na Universidade Católica de Salvador (Ucsal), mestre em Memória Social pela Unirio, especialista em Planejamento e Prática de Mestrado pela Feeba. Atualmente é professora do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade/PPGREC/Odeere/Uesb, docente de História da Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Uesb na qual coordena o Grupo de Estudos Hermenêuticos sobre Famílias, Territórios, Identidades e Memórias/ GEHFTIM/Uesb.

E-mail: f_digregorio@hotmail.com

Orcid: 0000-0003-2716-5318

Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Pós-doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora em Educação (UFBA). Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), docente do curso de Pedagogia, do Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGEN) e do Programa de Doutorado em Ensino (Renoen), Campus de Vitória da Conquista (BA) e do Programa de Mestrado Acadêmico em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), Campus de Jequié (BA). Coordena a Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola (Fapesb/CNPq/Uesb) e Núcleo de Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares – Uesb.

E-mail: mfatimauesb@hotmail.com

Orcid: 0000-0003-4094-6741

Marise de Santana

Ph.D. em Antropologia, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenadora do curso de Pós-Graduação Lato Sensu “Etnicidades, Educação e (De)Colonialidades”, promovido pelo Órgão de Educação das Relações Étnicas (Odeere), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em “Desenho, Cultura e Interatividade” – Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs).

E-mail: nabaia.1960@gmail.com

Orcid: 0000-0001-9367-3092

Mayana Esther Morbeck Mota Coelho

Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) pela Universidade do Sudoeste da Bahia (Uesb), bolsista Capes. Participante do grupo Rede de pesquisa e Extensão Discursos, Representações e Violência na Escola (Uesb/Fapesb/CNPq). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2018) e em Enfermagem pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (2011). Foi pesquisadora da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, atuando principalmente nos seguintes temas: programa mais educação, ensino e aprendizagem, redes sociais virtuais. Foi

bolsista do programa Universidade Para Todos – Proex/ Uesc. Estudou na Universidade de Coimbra no ano de 2017 no programa de mobilidade estudantil.

E-mail: mmorbeckcoelho@gmail.com

Orcid: 0000-0003-2720-5930

Natalino Perovano Filho

Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

E-mail: npfilho@uesb.edu.br

Orcid: 0000-0001-5269-3820

Paulo Roberto Nogueira Silva

Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade. Linha 2, Etnias, Gênero e Sexualidade. Uesb/PPGREC/Gehftim.

E-mail: pnogueirasilva@yahoo.com.br

Orcid: 0000-0002-1084-5774

Quézia Barreto

Advogada, mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade Uesb. Diretora de Comunicação e Divulgação da Associação Nacional de Juristas Islâmicos (Anaji). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise, Identidade, Negritude e Sociedade (Neppins/UFRB), Correspondente da Comissão de Direito Internacional do IAB/BA.

E-mail: queziabarreto.adv@gmail.com

Orcid: 0000-0002-9372-6550

Regina Marques de Souza Oliveira

Pós-doutorado/professora convidada (bolsa Capes, 2016) pelo Instituto dos Mundos Africanos da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (Imaf/Ehess/Paris), realizou a pesquisa: Território e Violência: Saúde Mental da População Negra e da Diáspora Africana, sob a colaboração científica de Elikia MBokolo). Doutora em Psicologia em 2008 (PUC/SP – Brasil e Ehess – Paris/França/Colégio Doutoral Franco Brasileiro, cotutela, Programa da Fundação Capes), mestre em Psicologia Social (2003, bolsa CNPQ), especialista em Psicoterapia Psicanalítica (1997) e psicóloga (1993). Docente na Universidade

Federal do Recôncavo da Bahia, desde 2009. Professora do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

E-mail: marquesregina@uol.com.br

Orcid: 0000-0003-3720-0922

Reinaldo José de Oliveira

Possui graduação (1998), mestrado (2002) e doutorado (2008) em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência nas áreas de Sociologia e Antropologia, com ênfase em estudos sobre a Cidade e o urbano, Globalização, Relações Étnico Raciais, Diversidade, Identidades e Subjetividades, atuando principalmente nos seguintes temas: cidade, memória, políticas públicas, saúde, relações étnico raciais e território. Realizou o pós-doutorado (2008-2013) do Programa Nacional de Pós-Doutorado da Capes.

E-mail: reinaldo.jose@uol.com.br

Orcid: 0000-0003-3770-7862

Rúbia Cristina Nóbrega

Graduada em Pedagogia (Uesb). Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pelo PPGREC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

E-mail: rubiacrisnobrega@hotmail.com

Orcid: 0000-0002-0809-1512

Viviane Sales Oliveira

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia campus Vitória da Conquista (BA). Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pelo Órgão de Educação das Relações Étnicas (Odeere), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Professora do curso de Pós-Graduação Lato Sensu “Etnicidades, Educação e (De)Colonialidades”, promovido pelo Órgão de Educação das Relações Étnicas (Odeere/Uesb).

E-mail: admvivianne@gmail.com

Orcid: 0000-0002-6078-9950

Washington Santos Nascimento

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) (2013). Mestre em Ciências Sociais: Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) (2008). Especialista em Memória, História e Historiografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) (2006). Especialista em Educação Superior pelas Faculdades Internacionais de Curitiba (Facinter) (2004). Graduado em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) (2003). Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), lotado na área de Moderna e Contemporânea, na subárea de História da África. É professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em História (Uerj) e Relações Étnicas e Contemporaneidade (Uesb). Coordena o grupo de pesquisa interinstitucional Áfricas Uerj – UFRJ.

E-mail: washingtonprof@gmail.com

Orcid: 0000-0003-4741-5433

Neste livro *Tendências e perspectivas nos estudos sobre as relações étnicas e suas interfaces*, os(as) autores(as), como um esforço coletivo de pesquisadores(as), professores(as), discentes e egressos(as) do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC e, com o apoio do convênio Proap-Capes/Uesb, buscam delinear um retrato e algumas perspectivas da nossa sociedade e mundo de agora, estruturalmente marcado pelo colonialismo, racismo, LGBTTQIAPN+fobia, autoritarismos, misoginia, privilégios da branquitude, ideologias da brancura, branqueamento, que têm buscado contribuir com estudos teóricos e empíricos que se debruçam sobre o tema, utilizando diferentes recortes analíticos e objetos de investigação.

Pois, este não é apenas um livro que discute, nos seus vários capítulos, definições, conceitos, formas de relações étnicas. Há uma grande preocupação em todos os capítulos, e que vem a ser, precisamente, sobre as Tendências e perspectivas nos estudos sobre as relações étnicas e suas interfaces, destacando os desafios dos estudos étnicos, suas diferentes abordagens e resignificando os olhares para essas questões. Nesse sentido, os(as) autores(as) reúnem algumas contribuições e aproximações entre discussões que vêm marcando o campo dos estudos de relações étnicas e contemporaneidade, com diferentes abordagens metodológicas e em diferentes espaços de pesquisa, fortalecendo os estudos nesse campo do conhecimento.

Appris
editora

