

Organizadores

Alexandre de Oliveira Fernandes

Marcos Lopes de Souza

Natalino Perovano Filho



Metodologias contracoloniais

em relações étnicas,
raciais e de gênero

Appris
editora

Sumário

CAPA

INTRODUÇÃO

Alexandre de Oliveira Fernandes

Marcos Lopes de Souza

Natalino Perovano Filho

NOTAS PARA DECOLONIZAR A METODOLOGIA DE PESQUISA OU SOBRE FAZER A METODOLOGIA GOZAR

Alexandre de Oliveira Fernandes

“QUEREMOS MOSTRAR PRA TODO MUNDO QUE NÃO SOMOS ABERRAÇÕES”: OS INVESTIMENTOS, DESFRUTES E LIMITAÇÕES NO USO DO GRUPO FOCAL COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Maria Cristina Nascimento de Souza

Marcos Lopes de Souza

HOMOSSEXUALIDADE E IGREJA: REFLEXOS DE PROCESSOS COLONIAIS E DE UMA CONDUTA SOCIAL

Evanilda Teles dos Santos Pedrosa

Maria de Fátima Araújo Di Gregório

A MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA DE MULHERES ARTESÃS

Claudia de Faria Barbosa

Isis Assis Chabi

PATRIARCADO, MESTIÇAGEM, BRANQUEAMENTO E MANUTENÇÃO DE PRIVILÉGIOS: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL NA UNIVERSIDADE

Maria de Fátima de Andrade Ferreira

José Valdir Jesus de Santana

DECOLONIALIDADE DO SER, SABER, PODER E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: TECENDO DIÁLOGOS COM A MITOLOGIA DOS ORIXÁS

Ivanildes Moura dos Santos

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DE ADOLESCENTES PRETAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA PATRIARCAL, MISÓGINA E AUTORITÁRIA: EM BUSCA DE METODOLOGIAS DESCOLONIZADORAS

Thailane Souza Silva Brito

Maria de Fátima de Andrade Ferreira

PERCURSOS METODOLÓGICOS E DE CONFIANÇA DURANTE A BUSCA DAS ETNICIDADES NO QUILOMBO URBANO

Ariadini de Almeida Dócio

Natalino Perovano Filho

OS FALARES AFRICANOS E IDENTIDADE ÉTNICA DE ESTUDANTES DA ESCOLA QUILOMBOLA DR. MILTON SANTOS EM JEQUIÉ/BA: UMA EXPERIÊNCIA EM CAMPO

Gerôncio Silva Barbosa

Ana Angélica Leal Barbosa

ATENÇÃO! O RACISMO COTIDIANO ESTÁ NA PESQUISA

Estela Santos de Oliveira

José Valdir Jesus de Santana

ESTUDO SOBRE BRANQUITUDE, BRANQUEAMENTO E O ENFRENTAMENTO AO RACISMO NO CONTEXTO ESCOLAR

Cláudia Vieira Silva Santos

Maria de Fátima de Andrade Ferreira

ABORDAGENS PSICOLÓGICAS E METODOLOGIAS AFRODIASPÓRICAS EM RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS

Regina Marques de Souza Oliveira

CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA
QUALITATIVA NA PANDEMIA

Lucilene da Silva Gomes

Itamar Pereira de Aguiar

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

SOBRE OS ORGANIZADORES

CONTRACAPA

METODOLOGIAS CONTRACOLONIAIS EM RELAÇÕES ÉTNICAS, RACIAIS E DE GÊNERO

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

M593m - 2023
Metodologias contracoloniais em relações étnicas raciais e de gênero
[recurso eletrônico]
Alexandre de Oliveira Fernandes, Marcos Lopes de Souza, Natalino Perovano Filho (orgs.).
1. ed. - Curitiba: Appris, 2023.
1 arquivo digital : EPUB - (Ciências sociais).
Inclui referências.
ISBN 978-65-250-5262-5
1. Contracultura. 2. Negros - Identidade racial. 3. Identidade de gênero.
I. Fernandes, Alexandre de Oliveira. II. Souza, Marcos Lopes de. III. Perovano Filho, Natalino. IV. Título. V. Série.
CDD - 306.1

Livro de acordo com a normalização técnica da ABNT



Agradecemos o 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.

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

Alexandre de Oliveira Fernandes
Marcos Lopes de Souza
Natalino Perovano Filho
(org.)

**METODOLOGIAS CONTRACOLONIAIS EM
RELAÇÕES ÉTNICAS, RACIAIS E DE GÊNERO**

Appris
Editora

FICHA TÉCNICA

EDITORIAL Augusto Coelho
Sara C. de Andrade Coelho

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

SUPERVISOR DA PRODUÇÃO Renata Cristina Lopes Miccelli

ASSESSORIA E PRODUÇÃO EDITORIAL Daniela Nazario

REVISÃO Katine Walmrath

DIAGRAMAÇÃO Andrezza Libel

CAPA Daniela Baumgarten

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)



[Que se espera aqui?] Certamente não o saber da disciplina, dos manuais de ciência, dos livros de regra, contaminados até a medula por essa racionalidade que se impôs, de formas mais ou menos contínuas, ao mundo com a instauração da modernidade ocidental.

(Jota Mombaça, 2016, p. 348)

PREFÁCIO

O livro organizado pelos professores Alexandre Fernandes, Marcos Lopes de Souza e Natalino Perovano Filho com o sugestivo título *Metodologias contracoloniais em relações étnicas, raciais e de gênero* vem oportunamente colaborar com saberes que se adensam na América Latina, em especial a partir da década dos anos 1960, com a expressiva participação de autores do grupo Modernidade/Colonialidade e feministas com perspectiva decolonial, como Rita Segato e Maria Lugones, entre outras. Saberes que, em especial, têm como referência os povos andinos, questionando a história oficial da dita “conquista” e implantação da dita “modernidade”, baseadas na interação entre “civilização” e desumanização dos povos originais de pele escura, considerando o conceito axial de Anibal Quijano: “colonialidade do poder”¹.

Mas, no caso do Brasil, a colonização portuguesa e a escravatura de povos originais e traficados da África em muito se singularizam em relação à história em distintos tempos de colonização de outros povos e grupos étnicos de Abya Ayala. E esse (des)-(re)contar via saberes decoloniais ainda é bem mais verde entre nós, pois pede combinação de conhecimentos que questionem eurocentrismos e disciplinas que destaquem a escuta e subvertam cânones tão ao gosto da universidade.

De fato, tanto lá como cá, em Pindorama, a diversidade/desigualdades étnicas performariam normas que se embaralham a culturas, quer de subserviência, quer de rebeliões, traduzindo-se em histórias ancestrais próprias que pedem materialidades territorializadas nos corpos eu, nós, terras, todo engendrados e racializados, em que pese o comum, ou seja, a equação exploração/opressão colonizadora e imperialista (já inserindo os EEUU no quadro da mundialização do poder), pautando-se pelo que denomina Rita Segato de sistema étnico/racista/heteropatriarcal/colonial/classista/capitalista, o qual tem na universidade aparato de reprodução social por excelência, mas com potencialidades de transformação, segundo Segato (2018)².

É quando cresce a importância no Brasil, um livro sobre o Brasil profundo. Uma obra que se preocupa com o método, o como desenvolver a “escuta de demandas” (SEGATO, 2018), registrar e diversificar autores não somente

objetos assujeitados. O livro foco deste prefácio tem muito a contribuir para conhecimentos contraculturais, a partir do concreto real — o que envolve não dualidades, mas a ênfase no papel do sagrado, suas vivências, inclusive na pueril sobrevivência do cotidiano. Seus autores não se omitem das disputas quanto a cosmopercepções, enfrentando o tema delicado sobre que sujeitos do conhecimento se fazem também necessários, destacando griôs e escribas, racializados, engendrados, estranhos, se de sexualidades e do poder/conhecer se trata.

As cotas vão além das inclusões, são potencialidades por saberes/fazer, por questionar hierarquias disciplinares, já que o indisciplinar em muito pode revelar o não mapeado. Vêm estimulando a entrada de mestres de saberes nas universidades que tragam sua cor, etnicidade, práticas de vida sem identitarismos, que isolam e guetizam. Foi o que aprendi quando passei pelo Odebre/PPgrec da Uesb, onde não ao azar estão boa parte dos colaboradores do livro em prefácio.

Destaco a generosidade pedagógica, não muito comum no mundo acadêmico convencional, dos trabalhos no livro que detalham problemas contornados e como o fizeram para desenvolver pesquisas durante a pandemia, a combinação de estratégias metodológicas, recorrendo ao virtual sem sacrificar a confiança e o contato direto tão caro à etnologia, e como se deu a recorrência ao grupo focal e à entrevista em perspectivas que questionam distância, neutralidade e papéis marcados por hierarquias.

Além da universidade, reestruturar a escola, questionando racismos é tema que antecede a difusão do conceito de decolonialidade, contando-se com expressivo acervo sobre racismos nas escolas de ensino básico. Muitas são as buscas por rupturas com construções que reproduzem o racismo e o sexismo, questionando instituições como a escola, ou seja, a busca por práticas decoloniais antecede o conceito e vale mais insistir em pesquisas nessa linha, como o fazem alguns autores no livro, estimulando tanto a entrada de professoras e professores negros, como a ênfase em formação sobre racismo e etnicidade na formação dos e das professores(as), sem resvalar para identitarismos.

O tema da formação de professores e pesquisadores para a decolonialidade de saberes, questionando ordens étnico/racistas, heteropatriarcais e classistas, leva-me a terminar este prefácio sobre o livro foco enfatizando que a maioria

dos autores chegou aos temas que abordam com uma perspectiva por novos saberes decoloniais, enfatizando etnicidade e sexualidade, em grande medida por uma história de vida no Odeere e no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Uesb, ambiência para qual tanto contribuiu Marise de Santana e Marcos Lopes de Souza, enfatizando, insisto, a centralidade do debate de relações étnicas e sexualidade considerando desigualdades sociais e o necessário fluxo entre trabalhos de extensão e acadêmico, embasando convivência comunitária, respeito ao conhecimento dos Orixás, ênfase em projetos por memória de sujeitos outros, marginalizados na cultura dominante, mas que muito vêm contribuindo por criticar e ir além de colonialidades culturais.

Boa leitura e que este livro estimule outras pesquisas desalinhas, estranhas, gostosas e ricas de devires.

Prof.^a Dr.^a Mary Garcia Castro

Ph.D. em Sociologia. Pesquisadora visitante emérita na Uerj/PPcis-Nuderg com bolsa da Faperj. Consultora da Flacso-Brasil. Professora aposentada da UFBA e foi professora visitante na Uesb-Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas na Contemporaneidade-Jequié, entre 2015-2018.

¹Há uma extensa bibliografia sobre esses temas, inclusive com perspectivas feministas diversas que, por limitações de espaço, aqui simplifico. Ver entre outros: BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, ago. 2013; QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2020; GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007; CASTRO, Mary Garcia. Virada feminista y perspectivas decoloniais. Notas-ensaio para outros currículos e práticas em ciências sociais. *In*: CASTRO, Mary Garcia. **Educação, Gênero e Decolonialidade do Saber**. Esperançando outros Tempos. Cadernos Facultad Latino-Americana de Ciencias Sociales-Flacso-Brasil. Brasília, 2022, p. 36-69.

²Ver SEGATO, Rita Laura. Brechas Decoloniales para una Universidad Nuestramericana. *In*: SEGATO, Rita Laura. **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos**. Y una antropología por demanda. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018, p. 267-293.

INTRODUÇÃO

Alexandre de Oliveira Fernandes

Marcos Lopes de Souza

Natalino Perovano Filho

Esta coletânea tem o propósito de dialogar sobre outras possibilidades de se construir e desenvolver pesquisas no campo dos estudos de etnicidade, raça, gênero e sexualidade, contestando o pensamento eurocentrado e colonizador que, muitas vezes, inviabiliza entender as questões vivenciadas por nós e por aqueles e aquelas que participam das nossas pesquisas.

A obra *Metodologias contracoloniais em relações étnicas, raciais e de gênero* reúne 13 textos de docentes, discentes e egressos(as) do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e teve o apoio financeiro do convênio Programa de Apoio à Pós-Graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Proap-Capes).

Os textos da coletânea tensionam o padrão hegemônico de produção de saberes, oriundo das epistemologias pautadas na racionalidade moderna e produzidas pelo norte branco, burguês, capitalista, cis-heterossexual e cristão e põem em curso metodologias insubmissas, dissidentes e contra-hegemônicas. Com o propósito de conhecer um pouco desta obra, faremos uma breve apresentação dos artigos.

Alexandre de Oliveira Fernandes, no texto “Notas para decolonizar a metodologia de pesquisa ou sobre fazer a metodologia gozar”, se inquieta com a presença, ainda marcante, na pesquisa acadêmica, de uma prática metodológica alicerçada em epistemologias positivistas, universalizantes, prescritivas, binárias e lineares, focalizadas na ordenação, linearidade, validação e fidedignidade. Para contestar essas verdades ainda cristalizadas, propõe uma metodologia antinarciso com variações contínuas, dobraduras, aporética, disseminada e em devir; contra o epistemicídio, o rebaixamento de conhecimentos ligado à destruição de seres humanos, na busca de um pensamento metodológico dinâmico e fractal, cujos conceitos resultem da fricção constante de elementos heterogêneos, os quais geram conceitos provisórios.

No artigo “Queremos mostrar pra todo mundo que não somos aberrações’: os investimentos, desfrutes e limitações no uso do grupo focal como procedimento metodológico”, autoria de Maria Cristina Nascimento de Souza e Marcos Lopes de Souza, são analisados os investimentos, as apreciações e limitações ocorridos com o uso do grupo focal como escolha metodológica para a pesquisa que investigou os discursos de etnia/raça, gênero e sexualidade que atravessavam as experiências de um grupo de lésbicas, residentes na cidade de Jequié, interior baiano. O grupo focal fomentou trocas de afetos entre as lésbicas e possibilitou dialogar sobre as vivências de suas sexualidades.

Em “Homossexualidade e igreja: reflexos de processos coloniais e de uma conduta social”, as autoras Evanilda Teles dos Santos Pedrosa e Maria de Fátima Araújo Di Gregório, por meio de leituras decoloniais, buscaram compreender de que maneira as famílias cristãs protestantes têm lidado com as identidades de jovens homossexuais, evidenciando o quanto o pensamento do colonizador, constituído por meio desses discursos religiosos cristãos, tem entendido as sexualidades dissidentes como ameaça à estabilidade do que se entende por família tradicional.

Claudia de Faria Barbosa e Isis Assis Chabi, por meio do artigo nomeado “A memória na construção da identidade étnica de mulheres artesãs”, discutem como as memórias familiares afetam a construção das identidades étnicas de um grupo de mulheres artesãs com base nos apontamentos sobre identidade, memória e cultura na perspectiva hermenêutica. Elas evidenciaram o quanto a relação com o artesanato se constituiu como lócus de construção da ancestralidade dessas mulheres artesãs, por outro lado, ressaltaram a necessidade de problematizar as produções das hierarquizações e estereótipos das dominações de gênero e classe social.

No texto “Patriarcado, mestiçagem, branqueamento e manutenção de privilégios: desafios para uma educação antirracista e decolonial na universidade”, Maria de Fátima de Andrade Ferreira e José Valdir Jesus de Santana analisam as potencialidades dos processos de descolonização da universidade por meio das mudanças estruturais, políticas, de posturas acadêmicas, metodológicas e epistemológicas no que se refere às relações raciais e interétnicas. Apostam na universidade como espaço de interlocuções

de saberes dissidentes contra a colonização do pensamento, do ser, do poder e do saber.

Em “Decolonialidade do ser, saber, poder e interculturalidade crítica: tecendo diálogos com a mitologia dos orixás”, Ivanildes Moura dos Santos questiona o currículo escolar construído por meio de um pensamento hegemônico colonizador, branco, eurocentrado e cristão e reitera a importância de uma prática antirracista, tomando a interculturalidade crítica como proposta de um projeto decolonial, o qual reconhece as diferenças e os saberes dos grupos marginalizados, como o da mitologia dos orixás.

Thailane Souza Silva Brito e Maria de Fátima de Andrade Ferreira, no texto “Construção da identidade racial de adolescentes pretas na sociedade brasileira patriarcal, misógina e autoritária: em busca de metodologias descolonizadoras”, discutem as ferramentas para uma descolonização de saberes construídos ao longo dos séculos em torno das relações étnico-raciais no Brasil e desigualdades sociais, ressaltando o quanto as adolescentes pretas vivenciam o racismo e o sexismo, sobretudo por não corresponderem aos padrões e estereótipos de beleza divulgados e socializados, continuamente, nas redes sociais.

Ariadini de Almeida Dócio e Natalino Perovano Filho, no texto “Percurso metodológico e de confiança durante a busca das etnicidades no quilombo urbano”, apresentam e discutem o caminho metodológico construído por meio da etnografia a fim de compreenderem as etnicidades traçadas em um quilombo urbano no sudoeste baiano. Discorrem sobre os impasses no desenvolvimento da etnografia, especialmente devido às limitações da pandemia da covid-19, mas também apresentam fugas e possibilidades, como o uso das redes sociais para o desenvolvimento da pesquisa.

No artigo “Os falares africanos e identidade étnica de estudantes da escola quilombola Dr. Milton Santos em Jequié/BA: uma experiência em campo”, Gerônimo Silva Barbosa e Ana Angélica Leal Barbosa narram as andanças e os desafios encontrados durante a construção do percurso metodológico de uma pesquisa, pautada na etnografia, e preocupada em compreender as identidades étnicas e os falares africanos praticados na comunidade quilombola urbana do Barro Preto, situada no município de Jequié/BA.

Estela Santos de Oliveira e José Valdir Jesus de Santana, no texto “Atenção! O racismo cotidiano está na pesquisa”, questionam o paradigma eurocentrado

e norreferenciado que construiu determinadas formas de produzir pesquisa e apresentam uma investigação que se constituiu por meio de narrativas de mulheres negras de um curso de Pedagogia da Uesb em que, ao longo do percurso formativo, elas ergueram suas vozes e resistiram a uma formação racista e etnocêntrica.

No texto “Estudo sobre branquitude, branqueamento e o enfrentamento ao racismo no contexto escolar: um recorte teórico”, Cláudia Vieira Silva Santos e Maria de Fátima de Andrade Ferreira apresentam reflexões sobre as categorias branquitude, branqueamento e o enfrentamento ao racismo no contexto escolar, considerando que, por meio da ótica da educação antirracista e decolonial, é possível ter uma melhor leitura sobre os mecanismos de reiteração da branquitude como lugar de privilégio e, ao mesmo tempo, atuar para contestar e transformar a perspectiva eurocentrada e branca, que opera continuamente na escola, colonizando corpos e saberes.

Regina Marques de Souza Oliveira, no artigo “Abordagens psicológicas e metodologias afrodiáspóricas em relações étnicas e raciais”, dialoga sobre o desafio em desenvolver pesquisas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* atrelados ao campo das relações étnicas e raciais, já que o paradigma euro-estadunidense ainda é muito centralizador e operante. Aos questionamentos desse cenário, a autora acrescenta as contribuições da psicanálise, conhecimento válido das dimensões emocionais, afetivas e sociais na contemporaneidade.

Lucilene da Silva Gomes e Itamar Pereira de Aguiar, no texto “Caminhos metodológicos para a pesquisa qualitativa na pandemia”, relatam e analisam os atravessamentos ocasionados pela pandemia da covid-19 durante o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado que investigou, por meio de um estudo de caso, as relações étnicas de crianças quilombolas de uma comunidade do São Gonçalo em uma escola urbana no município de Contendas do Sincorá, interior baiano.

Finalizamos esta apresentação convidando as(os) leitoras(es) a apreciarem esta obra, desobedecendo às metodologias colonizadoras e eurocêntricas e fomentando formas de pensar e de produzir pesquisas marginais, subalternas, contra-hegemônicas e subversivas.

NOTAS PARA DECOLONIZAR A METODOLOGIA DE PESQUISA OU SOBRE FAZER A METODOLOGIA GOZAR³

Alexandre de Oliveira Fernandes

Olá, “temperadinhos pesquisandes”

Tenho me perguntado: por que cargas d’água recebemos projetos de pesquisa, dissertações e teses, artigos para análise que, muitas vezes, repetem em suas metodologias teóricos positivistas/mecanicistas, carcomidos e mofados em sua brancura eurocentrada e cis-heterocolonial? Por que têm prestígio metodologias dualistas que afastam a mente do corpo, a razão dos desejos, as sensibilidades das experiências, colocando em assimetria as ciências físico-naturais e as ciências sociais e, de quebra, ainda que não atentem para isso, respaldam a masculinidade compulsória e seu projeto fundamentalista de produção cisgênera sobre as corpos?

Evidentemente, não é que não ocorram pesquisas assentadas em outras epistemes — esse conjunto das relações que permite “compreender o jogo das coações e das limitações que, em um momento determinado, se impõem ao discurso” (FOUCAULT, 2005, p. 217) —, por óbvio que aí estão. Mas, em minha práxis acadêmica, não raras vezes percebo certo acanhamento e dificuldades em colocar em curso metodologias de análise e de coleta de dados alicerçadas, por um lado, em compromisso com a teoria⁴ (BHABHA, 2013a; hooks, 2017) e, por outro, interessadas⁵ em romper com a perspectiva disciplinar do conhecimento, transformando a realidade (LEAL, 2018; WALSH, 2014). O que interessa mesmo é uma metodologia-decolonial-política-como-estratégia-de-luta-guerrilheira, o resto é conversa. Não é, “temperadinhos”?

Oi, “temperadinhos”. Vocês sabem que eu estava aqui pensando... uma vez eu conheci uma pessoa que se definia como “apolítico”. É verdade que a gente vive um tempo meio apolítico. O presidente dos Estados Unidos é um empresário [Donald Trump], o prefeito de São Paulo é empresário [João Dória], o presidente da França é empresário [Emmanuel Macron]. E tá rolando uma descrença com a política, mas, saibam, toda vez que vocês encontrarem alguém que diz, “ah, eu não ligo pra política”, “ah, eu sou apolítico”, você está lidando com uma pessoa privilegiada. Ser apolítico é característica de quem não depende de educação do Estado, saúde do Estado, transporte público ou qualquer tipo de assistência ou de retorno. Ahhh, vou voltar a ler, não presta atenção em nada do que eu digo não, sou só uma drag queen, tchaaaauuuuu!⁶

No vídeo do qual recortei o trecho anterior, Rita von Hunty está sentada em sua sala, lendo Noam Chomsky (2017), *Quem manda no mundo?*. As ironias presentes em sua fala, o tom de voz, o livro em sua mão, nos convidam a romper com as estruturas de poder, fortalecendo um projeto político contra o capitalismo, o patriarcado, o imperialismo e o colonialismo. Pesquisar, “temperadinhos”, portanto, não é tarefa simples, exige compromisso político com a teoria e uma teoria política. Exige questionar a quem serve a metodologia que está sendo utilizada, o que certamente trará problemas epistemológicos para a investigação. Daí que é preciso aprender a fazer boas perguntas e, inclusive, questionar-se reflexivamente durante o processo. De cara, deve-se evitar qualquer desejo de ser apolítico, por óbvio, e se afastar de oposições do tipo “aparência” e “realidade”, “teoria” e “prática”, “palavra” e “coisa”, tampouco interessa uma dialética hegeliana que busque uma síntese, uma conclusão.

Até porque “um discurso crítico não produz um *novo* objeto, uma nova meta ou saber político que seja um simples reflexo mimético de um princípio político ou comprometimento teórico a priori” (BHABHA, 2013a, p. 51); o objeto salta de uma justaposição ambivalente, de uma relação intersticial do factual e do projetivo, de um “lugar” entre o textual e o retórico. Ou seja, não há algo “novo” a ser encontrado em nossas pesquisas, assim como não há nada que possa ser apolítico, porque todo objeto resulta de traduções, negociações, feitas na pólis, quero dizer, em sociedade, sem qualquer possibilidade de clausura final.

Tomemos como exemplo uma pesquisa que se ocupe da categoria “identidade”. Como apreendê-la? Pois, ora, ela se instala — ao menos se seguirmos Bhabha, leitor de Frantz Fanon e Jacques Lacan — em um “local da cultura”, um intervalo entre uma figura bizarra do desejo e a transferência de medos, fobias, projeções. A identidade é uma zona de instabilidade oculta, resultado de ambivalência psíquica da relação colonial, um artefato do homem branco, logo, é irrupção epistêmica, *voyerista*, fissurada pela linguagem, constituidora de verdades. Está num “local” intervalar entre a recusa e a designação, resultado de luta agônica entre episteme e representação, articulação e ato de enunciação. Daí que “identidade” não pode ser um objeto senão um artefato resultado de construção, um objeto construído, e não um dado fixo como se caísse do céu. Trata-se de um artefato híbrido. Esse artefato

aponta para um entrelugar muito mais interessante do que a própria “identidade”, porque o entrelugar

[...] carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do “povo”. E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos (BHABHA, 2013a, p. 69).

Que estou a propor? Produzindo aqui notas para decolonizar a metodologia de pesquisa, subscrevo um estudo teórico que é um contrabando, haja vista que “a própria produção de novas teorias *queer* e pós-coloniais⁷ é o resultado de numerosos processos de viagem, deslocamento e tradução”, espaço de reescritura, resignificação, fidelidade na infidelidade, deformação das grandes referências filosóficas (BOURCIER, 2014, p. 12). Proponho rasurar a deferência a pesquisas tradicionais interessadas em buscar respostas rápidas e simplistas, que não sejam vacilantes, contingenciais e aporéticas. Ao invés do narcisismo das pequenas diferenças⁸, dependente de reconhecimento a ouvir Eco lhe dizer como é lindo — ao passo que tudo que não é espelho lhe parece feio —, proponho, ocupando-me de Eduardo Viveiros de Castro (2018), uma metodologia antinarciso com variações contínuas, dobraduras, aporética, disseminada e em devir.

Posiciono o presente escrito contra o epistemicídio, o rebaixamento de conhecimentos, ligado à destruição de seres humanos (GROSGUÉL, 2016), ocupando-me em implodir oposições, gerar um pensamento metodológico dinâmico e fractal, cujos conceitos resultem da fricção constante de elementos heterogêneos, os quais geram conceitos sempre provisórios. Logo, o presente texto é uma reflexão movimentada por esses questionamentos, uma pequena contribuição interessada em decolonizar metodologias de pesquisa em ciências humanas, contra Narciso, apostando na multiplicidade.

Ser pesquisadora é ser com o mundo

Concordo com Sandra Corazza (2007, p. 120), ao afirmar que

[...] cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assimilada pela formação histórica em que foi constituída. Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos faladas/os e pensadas/os; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s).

Uma pesquisa, cujo pressuposto seja asséptico, apartando teoria e prática, campo das ideias e realidade, significante e significado, enunciado e

enunciação, língua falada e escrita, para além de apontar para nossas idiossincrasias, a posição de sujeito que ocupamos, remonta à formação histórica do nosso discurso, explicitamente, à Modernidade e ao cogito cartesiano. Que está em jogo? Ora, vinculada ao Iluminismo e a uma ciência positivista/mecanicista, uma metodologia asséptica, aparta corpo e mente, toma a consciência (o cogito) como o lugar da razão, sendo o “eu” um sujeito transcendental que se apresenta a si mesmo para si mesmo. Há resultados deletérios, nos termos do físico Fritjof Capra (2012, p. 39),

[...] os efeitos desta divisão entre mente e corpo são sentidos em toda a nossa cultura. Na medida em que nos retiramos para nossas mentes, esquecemos como “pensar” com nossos corpos, de que modo os usar como agentes do conhecimento. Assim fazendo, também nos desligamos do nosso meio ambiente natural e esquecemos como comungar e cooperar com sua rica variedade de organismos vivos. A divisão entre espírito e matéria levou à concepção do universo como um sistema mecânico que consiste em objetos separados, os quais, por sua vez, foram reduzidos a seus componentes materiais fundamentais cujas propriedades e interações, acredita-se, determinam completamente todos os fenômenos naturais.

A incongruência entre pesquisas mecanicistas e a chamada realidade ocorre, entre outros motivos, porque fomos ensinados a pesquisar excluindo da jogada o nosso corpo, nossos sentimentos, nossos desejos, resultando em um saber egocentrado sem laços sociais. Ancorada em pensadores como Galileu Galilei, Isaac Newton, Nicolau Copérnico, além de Francis Bacon e seu método empírico-dedutivo, René Descartes e o método racional-dedutivo, essa ciência reforça uma história de extorsão ontológica, epistemicídio, violência da Cruz e pedantismo das Luzes. Apresenta um modo de pensamento analítico-reducionista-linear extremamente danoso porque é simplista e ocupado em dominar a natureza, dela extraindo tudo que for possível, impelida que está por um pensamento de conquista, legando ao planeta rastros de destruição e escombros (MORIN, 2011).

Pesquisas mecanicistas se ocupam em decompor um objeto em partes para dispô-las em uma ordem lógica. O “objeto” de dado empírico é organizado e fechado, seus procedimentos são caracterizados por uma dependência completa da existência prévia de uma realidade (referente); o pesquisador não faz nada, ou melhor, registra de forma passiva e transparente seu funcionamento, buscando efetivamente capturar a realidade. Quem acredita nisso, levante a mão. Trata-se de uma lógica do princípio e do fim, ou seja,

parte-se de um princípio, ocupa-se de fundamentos e hipóteses, culminando com conclusões cuja pretensão é esgotar o objeto ou tema de pesquisa.

Que cabe ao pesquisador nesse sistema? Ele é um sujeito isolado, capaz de produzir um trabalho mental, não corporal, muito menos social, dominando a natureza das coisas. Esse comportamento egoico se coaduna com uma crença absoluta na exclusividade da razão, mas não qualquer uma, a saber, a razão europeia, ocidental, com vistas a acessar verdade e traduzir os conhecimentos com o máximo de objetividade, sendo a subjetividade descartada. O real é comprovável experimentalmente, a história é linear, lógico-causal.

Pesquisas severas em sua racionalidade podem objetivar adestrar a pulsão do pesquisador, seus desejos e sonhos. Como se estivesse em um divã, doutrinado, ele conta “algo” à analista apenas para esconder e camuflar para si mesmo um segredo ainda maior. Por outro lado, a insistente defesa da racionalidade, contrapondo-se a outros modos de pensar, dificulta a produção autônoma de conhecimento e lega à inferioridade cognitiva² todo aquele que não seja do clubinho, a saber, ocidental, branco, europeu, judaico-cristão, cis e hétero, classe média. Confirmam os privilégios extracognitivos, sociais, políticos, culturais, a quem já detém os saberes legitimados, ou seja, chega-se a certa explicação do mundo sem, contudo, transformá-lo. Trata-se de produzir pesquisas para a manutenção do *status quo*¹⁰.

Atendendo à ortodoxia, deixa-se de lado uma ética freireana, qual seja, que ser pesquisador e pensador crítico significa ser com o mundo, em uma luta contra a sanha colonial-capitalista, “contribuindo para a construção de condições e possibilidades (decoloniais) radicalmente distintas” (WALSH, 2014, p. 20). Porque, repare bem, se nossas pesquisas reforçarem o cogito cartesiano, “penso, logo existo” e, ainda pior, o “conquisto, logo existo” (Ego conquiro), “extermino, logo existo” (Ego extermino), não passarão ao largo do racismo estrutural. Pois, ora, a operação cartesiana “que encorajou eficazmente os indivíduos ocidentais a equipararem sua identidade com sua mente racional e não com seu organismo total” (CAPRA, 2012, p. 39) oculta pontos de vista e práticas subalternizadas, a saber, feministas negras, afrodescendentes e dos povos indígenas, permanece em arrogante universalidade e resiste à insurgência de metodologias de pesquisa insubmissas e análises pós-críticas (PARAÍSO, 2004) e decoloniais (BAUER, 2013; SMITH, 2019; SPYER DULCI; ROCHA MALHEIROS, 2021).

Não me anima esse solilóquio pequeno-burguês que pergunta e responde para si mesmo, que aparta “sujeito” e “objeto”, cuja “objetividade” se pretende “neutra”, porque “não é na plenitude ontológica, mas na multidão de estilhaços que se produz a possibilidade de um outro modo de existência em conjunto” (MOMBAÇA, 2021, p. 23), e talvez sejam “os traços não daquilo que aconteceu, mas do que jamais se passou” que realmente importem (BLANCHOT, 2011, p. 38).

O ego imparcial, que mecanicamente aplica conceitos e teorias sem questionamentos acerca de sua serventia, desconectados das relações sociais e da realidade dos sujeitos, muito próximo da moralidade, dos ideais de civilização e normalidade, pode ignorar uma ciência socialmente empenhada na afirmação dos valores da democracia¹¹ e do reconhecimento da diferença, haja vista que pressupõe a Ordem e o Progresso, primos siameses de Massacres e do Imperialismo. Em prol da moral e dos bons costumes, da família e da nação, utilizando-se de um vocabulário que ignora ser ele mesmo político, portanto, interferindo na realidade, esquece-se de promover uma ciência — o mais poderoso regime de verdade inventado pela Modernidade (FOUCAULT, 2014) — que se pretenda objetiva e independente, mas não neutra e socialmente opaca ou irresponsável (SANTOS, 2004).

Num monólogo cansativo, cujo ator é Narciso — suposto “homem de bem” —, interessado em ignorar as diferenças e as multiplicidades, escantear processos complexos e espelhar apenas a si mesmo, ignora pressupostos básicos da descontinuidade da linguagem, da descontinuidade do real¹². Em outros termos, tem sido desprezado o intervalo que se mostra entre os significantes e a presença de intercorrências na produção de sentido, porque, ora, nem o pensamento, nem o jogo de significantes são capazes de apreender integralmente o que seja o “real”, o “sujeito”, a “subjetividade”, a “cultura”, o “inconsciente”.

Impera a lógica da Modernidade que nega ambivalências e institui uma forma unidimensional de pensar o mundo e as criaturas. E por quê? Porque é narcisista e “ninguém gosta de se reconhecer, estrangeiro, num espelho em que discerne não seu duplo, mas aquele que gostaria de ter sido” (BLANCHOT, 2011, p. 115). Narciso não quer ver nada que não seja a ele mesmo e perde a chance de se desprender de si. Ao crer que o espelho d’água indica a ele mesmo, demonstra a centralidade de seu ego. Daí que são produzidos estudos

limitados pela colonialidade egocentrada, os “objetos” de investigação são hierarquizados e dissociados das múltiplas relações em que estão inseridos. Trata-se de uma lógica dicotômica que, supostamente no intuito de garantir profundidade de conhecimento, promove dominação colonial europeia sobre o restante do mundo. Assentada em práticas epistemicidas de extermínio, essa lógica é central para o capitalismo e o sistema moderno colonial de gênero, binário-hierárquico, racializado, cis-hetero (QUIJANO, 1992; LUGONES, 2014).

O sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2016) remonta historicamente esses extermínios, a saber, contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”; contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os aborígenes na Ásia; contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, sendo queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas. Genocídio e epistemicídio caminharam juntos no processo de conquista, efetuando a queima de bibliotecas, a conversão dos chamados gentios, num mecanismo perverso de destruição de memória, conhecimento e aniquilação de espiritualidade. Daí que ajustes pontuais em nossas pesquisas não irão colaborar para dirimir a subalternização e o epistemicídio. Por isso,

[...] diria que, seguindo a linha do grande Malcom X, que ele fala que não existe capitalismo sem racismo, eu acho que a gente precisa pensar numa estratégia política que una toda a classe trabalhadora, numa perspectiva de um projeto revolucionário. E que é o único jeito de combater as estruturas do racismo estrutural. Porque no Brasil se fala muito de racismo estrutural e a estrutura do racismo estrutural nada mais é do que a sociedade do capital, a sociedade burguesa¹³.

Vejo em Jones Manoel ressonâncias do pensamento de Jacques Derrida (2009). Ambos nos convidam a olhar para a estruturalidade da estrutura do racismo. Jones Manoel, historiador brasileiro e marxista, contrapõe-se à sociedade burguesa, buscando unir a classe trabalhadora contra o capital. Ele não pensa no racismo e seus desdobramentos como uma metafísica¹⁴, ou seja, uma presença presente. Compreende que o racismo estrutural é um engodo, uma ideologia, sobre a qual as desigualdades se assentam e a sociedade se organiza. Por sua vez, o franco-magrebino Jacques Derrida chama nossa atenção para os termos da metafísica utilizados para assegurar as assimetrias.

Questiona sistemática e rigorosamente a história dos conceitos, porque esses vocábulos apontam para um jogo *fundado*, para uma suposta imobilidade fundadora, uma certeza e uma tranquilidade, aparentemente capaz de dominar angústias e medos.

Daí que uma metodologia de pesquisa que se inquieta em torno dos conceitos fundadores da história da filosofia deve rasurar a redução metafísica do signo e conclamar à luta contra a burguesia e o *status quo*. É fundamental abolir o pensamento binário que reforça a correlação “subalternidade”-“dominância”, reposicionar as corpos, os corpos, as espiritualidades, as subjetividades, ou seja, apreender nossas vidas fora da lógica maniqueísta, delatando o conforto ontológico e sádico branco.

As metodologias de pesquisa e análise empregadas em nossos estudos valerão a pena quando servirem ao menos para marcar o branco, denunciar os sistemas desiguais, racistas, binários e pobres de produção de saberes, sem recear um pensamento úmido (HADDOCK-LOBO, 2007), formado por díades mais que por relações. É pequeno e pobre o “universo” (de pesquisa) quando cortado em dois,

O universo inteiro cortado em dois e somente em dois. Tudo tem um direito e um avesso nesse sistema de conhecimento. Somos o humano ou o animal. O homem ou a mulher. O vivo ou o morto. Somos o colonizador ou o colonizado. O organismo ou a máquina. Fomos divididos pela norma. Cortados em dois e forçados em seguida a escolher uma de nossas partes. O que chamamos de subjetividade não é mais que a cicatriz deixada pelo corte na multiplicidade do que poderíamos ter sido. Sobre essa cicatriz assenta-se a propriedade, funda-se a família e lega-se a herança. Sobre essa cicatriz, escreve-se o nome e afirma-se a identidade sexual (PRECIADO, 2020, p. 26).

Não se trata de promover outro *apartheid* epistêmico. O imperialismo do Norte já divide tudo em dois de acordo com seus interesses. Eles trabalham com a conjunção alternativa “ou”, mas me interessa a “negociação ao invés da negação”, ou seja, abrir lugares e objetos híbridos de luta e destruir polaridades negativas entre o saber e seus objetos, entre teoria e prática política. Essa “negociação” é estrutura de iteração sem racionalidade redentora de superação dialética (BHABHA, 2013a). Não há um transcendente a que buscar.

Ao invés de origem, marco zero, metafísica, vale o que “emerge”. A “emergência”, e não a origem, sem possibilidade de pensamento maniqueísta, mas um saber coeso com a correlação, a coimplicação, a aporia e o paradoxo, um pensamento intervalar e dialógico, nem um nem outro dos pares de

opostos, nem o sujeito da proposição nem o sujeito da enunciação, mas “algo a mais”. Parece-me mais produtiva essa “negociação” entre o “nem isso e nem aquilo”, o “isso e aquilo”. Por isso, não interessa coibir a leitura e a utilização dos chamados clássicos¹⁵, até porque “questionamento crítico não é o mesmo que rejeição¹⁶” (hooks, 2017), mas travar batalha contra o “mau olho” que produz um objeto parcial e ameaçador, sujeito de um violento discurso de ressentimento e atemporalidade. O “mau olho” é signo do preconceito e de sua visão parcial, metonímica e enviesada (BHABHA, 2013b).

Não me levem a mal: me levem a um quilombo, a uma comunidade indígena

E que me entendam bem, não se trata de uma crítica pessoal, tanto quanto não me escapam os limites e os desafios da Universidade, *locus* organizado para disseminar a técnica, massificar o pensamento, um mundo-máquina de produzir palavras-ciência, palavras sintéticas e anônimas, impessoais e mecânicas, imparciais e neutras (HISSA, 2013, p. 173). Não desprezo a realidade de escassez de investimento público em educação, cortes de verbas, ataques desferidos contra as instituições de ensino, exatamente promovidos por quem deveria protegê-las. Estou atento ao modo como se estrutura o conhecimento ocidental capitalista, assentado em racismo/sexismo epistêmico, fobias, perversões, desejo de controle do gozo do outro, com metafísicas e gramáticas¹⁷ que pretendem impossibilitar revoluções, unificar a verdade, ou, nos termos de Michel Foucault (2005), produzir regimes de verdade.

Logo, há que se repensar a metafísica do conhecimento, promover conceitos a partir de outras filosofias, pois a decolonização não virá senão a partir de outras propostas, ameríndias, negras, sapatão, trans, das passivas, daquelas que dão o cu, de uma filosofia que sente, com gente, com povos dentro, por meio de uma teoria como prática da liberdade, uma teoria que cura¹⁸ (hooks, 2017; LEAL, 2018; SPYER DULCI; ROCHA MALHEIROS, 2021).

Parafraseando Homi Bhabha (2013b), o convite é aprender a explorar as extremidades do pensamento e questionar “o que entendemos por *demanda política*”, “como reconhecemos e identificamos *agência humana*”, “a quem e por que interessa ‘a’ identidade¹⁹”, “por que não nos ocuparmos do lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são colocadas”. Logo, mover o

enquadramento da identidade do campo de visão para o espaço da escrita, problematizando o artifício da identidade cultural e de sua diferença. Trata-se de uma recusa a qualquer homogeneização, porque todo discurso etnocentrado é perigoso.

De mãos dadas com Homi Bhabha, estamos no terreno do pós-colonial, no qual o problema da identidade retorna como um questionamento persistente do enquadramento, do frame, do espaço da representação. Não há uma identidade fixa, nem nunca houve, daí importa mirar para a cisão do sujeito, descontínuo, cujas identidades são conflitantes, em seu lugar histórico de enunciação. Esse sujeito dividido, consciente e inconsciente, atravessado por jogos instintivos, impulsos, busca de prazer, que fora separado do corpo da mãe, passada a crise edipiana, buscará esse “objeto precioso” por toda a vida. Inutilmente, sem alcançá-lo irá lidar com perda, num embate entre o luto e a melancolia. Tudo isso implica a impossibilidade de reivindicar uma origem para o Eu (ou o Outro), e o sujeito não pode ser apreendido sem aquilo que o constitui e sem o processo de despossessão que o ratifica.

Qual o impacto disso em nossas metodologias? Ora, vale perguntar “como me tornei o que sou” ao invés, de simplesmente, “quem sou”. A mirada se altera para as técnicas e tecnologias acionadas na produção de determinados sujeitos, o que implica questionar as razões que transformaram alguém em certo tipo de sujeito. Por que esse e não outro? Nem vale se ocupar em buscar “a” verdade do sujeito, a verdade das coisas. Onde está “a” verdade? Onde há verdade se diferentes espécies veem as coisas de modos diferentes e a “realidade” depende do posicionamento do sujeito?

Evidentemente, não estou dizendo que a ciência não deva buscar a verdade e tentar “obter certezas, ou seja, ultrapassar a dúvida em busca de teorias estáveis” (O GLOBO, 2022), mas importa afirmar que a ciência, toda ela, é apenas supostamente “científica”, no sentido de exata e objetiva, porque, de fato, depende de toda uma elaboração de atividades de pesquisa, o que implica escolha, seleção, metodologias, emprego de técnicas diversas e formas de argumentação. Além do que, se altera ao longo do tempo.

Não estou interessado em municiar negacionistas e outros destemperados, logo, concordo com Tatiana Roque, coordenadora do Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), haver uma exigência para se produzir [certa] ciência: “é preciso cumprir pré-requisitos e

exibir credenciais (treino especializado e formação em instituições qualificadas)” (O GLOBO, 2022). Todavia, é mister defender que há saberes escanteados por “essa” ciência hegemônica, os quais devem ser levados em consideração. E que “essa” elaboração também tem seus problemas, equívocos, interesses, impasses e não chega à verdade fixa, ainda que estejamos de acordo que a Terra é redonda.

O que garante a estabilidade da verdade científica são as verificações, o tempo decorrido desde que ela foi enunciada e a quantidade de pessoas especializadas em contestar cada um dos detalhes. Tendo resistido, os resultados podem figurar como verdadeiros. Por isso não se pode afirmar que a Terra é plana (O GLOBO, 2022).

A autora passa da teoria à realidade [científica], de uma “hipo-tese” para uma tese. Compreendo por que o faça, dado o lugar que ocupa e a necessária defesa contundente da Ciência, num momento de questionamentos infundados, *fake news* e jogos subterrâneos manietados por negacionistas. Todavia, aqui não me ocupo de “a” verdade. Há algumas décadas, passamos de uma física newtoniana para uma teoria — dentro do domínio da microfísica, da química e da biologia — das estruturas dissipativas e do princípio da “ordem através de flutuações”, logo, “em vez da eternidade, a história; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem, em vez da necessidade, a criatividade e o acidente” (SANTOS, 2010, p. 48).

Compreendo por que Tatiana Roque defende a não existência de dois lados da ciência em sua argumentação. Seu objetivo está dado: “a comunidade científica não pode hesitar em defender sua autoridade”, mas talvez esteja de acordo, dentro do escopo do presente texto, que a ciência não tenha apenas “dois” lados, mas dobraduras, rizomas, reentrâncias.

Nada de “dois”, porque é binário e hierárquico demais, além do que, os objetos da ciência

[...] têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas como os dos restantes dos objetos, a tal ponto que os objetos em si são menos reais que as relações entre eles (SANTOS, 2010, p. 56).

Isso tem a ver com uma física moderna, ocupada da totalidade orgânica presente na chamada realidade. Ela é holística, ecológica, multidimensional, lida com complexidades, mitos, paradoxos, alegorias, é dinâmica e relativista.

Ora, os Estudos da recepção (EAGLETON, 2003) ensinam que o sentido do texto é ativado pelo leitor, num processo que não se aparta do contexto histórico e social no qual está inserido, ou seja, não se trata de mera decodificação, mas de ter em mente que a compreensão depende do ponto de vista daquele que compreende. Lendo o físico Hermann Haken, Boaventura Souza Santos (2010, p. 15) nos conta que “vivemos num sistema visual muito instável que a mínima flutuação da nossa percepção visual provoca rupturas na simetria do que vemos”.

Clifford Geertz na letra de Homi Bhabha (2013b) afirma que a experiência de compreender outras culturas assemelha-se muito mais a entender um provérbio, captar uma alusão, perceber uma piada, ler um poema, do que abarcar, por meio de uma imersão etnográfica de sabe-se lá quantos meses, uma verdade totalitária sobre aquela cultura. Ou seja, todo conhecimento é socialmente construído e a complexidade cultural é da ordem do instável, um feixe semiótico irregular e indefinido, mais parecido com um consenso mutante do que com um objeto estanque. Ora, pois bem, se há sempre novas descobertas e alterações daquilo que era posicionado como verdade, não estaríamos mais próximos de uma “história da verdade”?

Essa história é conflituosa, repleta de embates, jogos e disputas de e pelo poder²⁰. A verdade passa a ser um “efeito de verdade”, e nossas metodologias de pesquisa produzem os objetos de referência muito mais do que os refletem. A verdade, como a história, “está *acontecendo*” (BHABHA, 2013b, p. 56), daí ser instigante trocar a pergunta “O que há?” por “Como conhecemos o que há?”.

Não estou dizendo que uma etnografia seja desnecessária, ao contrário, estar no chamado “campo”, promover observação participante e entrevistas em profundidade, trabalhar com grupos focais, buscar estar imerso na cultura do outro é importante. Especialmente, se nos concentrarmos nos detalhes do cotidiano enquadrando-o no todo da vida social, se articularmos o empírico, o senso comum e o teórico, numa abordagem textual, semiótica, desconstrucionista, decolonial, distinguindo o que um texto diz daquilo que ele significa. E no campo,

[...] conversar com o homem do arrozal ou a mulher do bazar, quase sempre em termos não convencionais, no estilo “uma coisa leva a outra e tudo leva tudo o mais” em língua vernácula e por longos períodos de tempo, sempre observando muito de perto como eles se comportam [...] [numa atitude] holista, humanista, sobretudo qualitativa e fortemente artesanal (GEERTZ, 2001, p. 90).

Fazer a metodologia gozar

Onde estão as mulheres negras em nossas pesquisas, as pessoas trans, as pensadoras indígenas? Onde aparecem em nossos estudos as metafísicas canibais e ameríndias, a ousadia *anarcoqueer*²¹, os estudos decoloniais e transviad@s a mostrar o dedo do meio e o cu²² para um sistema de pensamento que remonta ao século 16, patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista? Como lidamos em nossas metodologias com o fluxo e o refluxo constante de saberes, os sismos, as porosidades, os paradoxos, o devir, a aporia de determinar e não ceder a nenhuma determinação, localizar e manter-se em um entre-lugar, deter-se enquanto deslocável? Ora, já não foram afirmadas as submetodologias (MOMBAÇA, 2016, p. 344), a vasculhar “indisciplinarmente as sombras e os subterrâneos da produção teórica, hackeando os tímpanos da escuta científica para fazer passar, por eles, ruídos até então ignorados”, as metafísicas canibais (CASTRO, 2018), as narrativas ameríndias²³ e as perspectivas xamânicas, segundo o que se pode ver simultaneamente duas perspectivas incompatíveis: a vaca monstruivista e suas “orgias” (LEAL, 2018), interessadas, cada qual a seu modo, em “um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2004), assentado em epistemologias²⁴ sexodissidentes, negras (OSANIIYI, 2019) e indígenas (SMITH, 2019)?

Acerca de uma metodologia anarcoqueer — melhor ainda “anarcucuier” —, destaco que promove táticas aberrantes, com fluxos desejanter. A investigação é singular e o método é construído nessa singularidade, logo, só serve naquele momento. Híbrida e provisória, afetada pelo outro, deixa-se ser afetada. É um método nu, tem ressonâncias e dobras, superfícies estriadas e contornos, como um cu; abre-se ao acaso, aliás, só existe o acaso, a felicidade do acaso, do inusitado, do não dito. Sistema assistemático e desprovido de metacategorias emerge em rizomas, investigação cartográfica apontando para rastros, mitos e medos das envolvidas na pesquisa. É uma poética transgressora interessada em uma sociedade contrassexual (PRECIADO, 2014), a saber, que desconstrua a naturalização das práticas sexuais do sistema de gênero, proclame a equivalência (não a igualdade) de todos os corpos-sujeitos falantes que se comprometem com os termos do contrato contrassexual dedicado à busca do prazer-saber.

Estamos na contramão do sistema heterossexual, qual seja, esse dispositivo social de produção de feminilidade e masculinidade, o qual opera por divisão e

fragmentação do corpo, recortando órgãos e produzindo zonas de alta intensidade sensitiva e motriz, as quais identifica como centros naturais e anatômicos da diferença sexual. Esse é um sistema arbitrário e metonímico, porque extrai determinadas partes da totalidade do corpo e faz delas significantes sexuais; assegura a exploração material de um sexo sobre outro, produz homens e mulheres reduzidos, construções metonímicas do sistema heterossexual; empobrece o erótico, lega o privilégio ao pênis. Mas e como ficam as análises dos dados?

Para além do dito no enunciado, trata-se sempre da análise do que “falta” (da e na fala); análise da escassez dos gestos, tanto quanto dos rompantes, das negações, dos chistes e dos deslizes. Os atos falhos e as contradições importam porque fissuram um sujeito da “normalidade”. Interessa ressaltar menos as violências do que as condições que as engendram, menos a busca da verdade do que retratos míticos e subjetivos, retratos contextuais e ficcionais, mas autênticos (LEÓN, 2012), menos “uma” subjetividade do que “uma multiplicidade de forças heterogêneas, irreduzíveis a uma única identidade, a uma única língua, a uma única cultura, a um único nome” (PRECIADO, 2020, p. 39).

Assustadas estamos? Se não uma metodologia “anarcucuíer”, ficaremos com a ideologia, suporte em que foram escritos/inscritos discursos com os quais nos familiarizamos. Ora, a ideologia é, desde já, o mito em ação. Mas a questão é que não nos apercebemos dessa ficção, porque petrifica discursos divergentes para que não contem outras histórias de como as coisas poderiam ser. Como age a ideologia? Fechando o campo da significação, restringindo alternativas, escreve e apaga sua própria história.

As teorias críticas de análise se ocupam de estudar como funciona a ideologia, a reprodução cultural e social, as questões de poder, classe social, a agência do capitalismo, as relações sociais de produção. Estão comprometidas com a conscientização, emancipação e libertação. As teorias pós-críticas se ocupam da filosofia da diferença — Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, por exemplo —, pós-estruturalismo; pós-modernismo; estudos *queer*, feministas e de gênero; estudos étnicos e ecológicos. Estão ligadas à abertura, transgressão, subversão e multiplicação de sentidos. Rejeitam explicações universais e totalidades, haja vista que explicações e narrativas são sempre parciais, contextuais, contingentes, signo de invenção, criação, artefato,

produção. O sujeito é um efeito da linguagem, dos textos, do discurso, da história, dos processos de subjetivação. Essas teorias questionam o conhecimento e seus efeitos de verdade e de poder, problematizam o sujeito e os diferentes modos e processos de subjetivação, logo, “não se trata mais do verdadeiro e do falso, mas da política da verdade” (COSTA, 2007, p. 17), das relações de poder e da descrição e análise da artificialidade da produção de saberes, num paradigma que é intuitivo-sintético-holístico-não-linear (FRITJOF CAPRA, 2012).

Já há algum tempo está posto que as pesquisas devem ser coletivas ocupadas em uma intervenção ética nos problemas da pólis, atraídas pelo desejo de melhorar a vida das pessoas, e não apenas interessadas em adquirir um diploma ou galgar um degrau na vida acadêmica, ainda que isso seja também importante. As metodologias utilizadas em nossas pesquisas devem se comprometer a romper com regimes dominantes vigentes, desautorizar ficções, aliás, vedar a Ordem e o Progresso, porque são ficções perigosas e sarcásticas, bem como não compactuar com uma aparente circularidade do poder, que ao fim e ao cabo é “espiral distópica do controle rumo ao maior controle” (MOMBAÇA, 2021). Explico-me: não se trata de produzir uma pesquisa a qualquer custo fortalecendo desigualdades, mas rasurar a linearidade e seu sistema proliferando narrativas em busca de outra vida possível.

A experiência da pesquisa tem que passar pelo corpo entendido em sua completude e complexidade, “desaprender a reaprender, experimentando — não pela primeira vez, mas de maneira muito particular — sua dificuldade, conflito e desconforto. Isso faz parte da minha chegada às pedagogias decoloniais com o corpo” (WALSH, 2014, p. 28); por um corpo drag, porque tudo é drag, meu amor!; por um corpo monstro, insubmisso, contrário à docilização, por um corpo “kink kong”, e não um corpo em estado de infância prolongado (DESPENTES, 2016), “um corpo monstruoso, de presença aberrante e desobediente de gênero”, marcando outros modos de habitar e enfrentar o mundo (MOMBAÇA, 2021, p. 26).

Como Virginie Despentes (2020, p. 15) escrevendo poeticamente para Paul B. Preciado, desenvolver uma capacidade para imaginar outras coisas, revelar mundos a partir das margens, numa “arrogância sexy”, alegre, que permite o pensamento nos interstícios, morando em Urano e não se mudando para lá,

movendo-se e não se mudando por completo, porque se estabelecer, fixar-se, não interessa, dando palestras em línguas que não a sua, passando de uma língua para outra, de um gênero a outro, sem esquecer jamais, “essa casa por completo, não quero esquecer jamais a sua língua intermediária, a sua língua encruzilhada, a sua língua em transição”.

Importante problematizar o que há de colonizador no pesquisador e em sua pesquisa. Fundamental evitar categorizar o outro, esquivando-se do universo dele e da arrogância dos exploradores do mundo, contrariar e subverter os pares de opostos etnofonofalologocêntricos²⁵ (RODRIGUES, 2020; CASTRO, 2018); romper fronteiras do conhecimento e objetos teóricos estanques, promover categorias fluidas e contraditórias, utilizando-se de pensadoras/es interdisciplinares/interculturais, desviando-se do pensamento sexo/gênero fálico e cis-heterocompulsório, racista e patriarcal. Ou seja, privilegiar autoras das quebradas, aquelas que não aparecem nos *e-books* das grandes universidades e em suas revistas com *Qualis A1*, que não estão nos grandes centros, cuja circularidade de pensamento fica comprometida por conta das agências de fomento e dos interesses do eixo Sul-Sudeste; pensadoras negras, trans, ameríndias, incorporando distintas lógicas de análise e coleta, trazendo à tona saberes e detentores de saberes recalcados.

Importa colocar sob suspeita e em suspenso os escritos euro-estadunidenses marcados pelo genocídio/epistemicídio e pelo desejo de domínio, cujas lógicas coloniais colocam em prática a guerra.

É indispensável aprender a falar “com” as colaboradoras de nossas pesquisas, e não “para” elas, não “sobre” elas; ainda mais, aprender a ouvir²⁶, calar e escutar atentamente é algo básico, p. ex., “nas entrevistas será preciso substituir o inquérito pelas conversações e construir a proximidade com outro e a difícil confiança recíproca” (HISSA, 2013, p. 128). Fundamental aprender a escrever de outros modos. Na dúvida, sugiro a leitura de Lélia Gonzáles, bell hooks, Djamila Ribeiro, detidamente atentando para seu modo de escrita. Tudo isso implica aprender a pensar de outro modo e, por fineza, permita que a metodologia goze baldes, porque, mana, sem desejo, erotismo e pulsão, tudo vale menos que nada.

Sem conclusão, por favor

A pesquisa supostamente bem-estruturada incomoda porque apresenta dificuldades em lidar com aquilo que vaza, com a contingência, a incerteza, a complexidade, a irreversibilidade. Ordenada por uma teoria crítica ocidental, erige um bom objeto de conhecimento, a saber, um dócil corpo da diferença e reitera relações de dominação. Se não rompe com regimes de verdade, os quais determinam as condições ontoepistemológicas de enunciação, preza pela tecnização/mecanização, não apenas dos saberes, mas da sociedade.

Em outros termos, prossegue-se reforçando ficções que não potencializam outras formas de existência, corporalidades, coletividades e lutas. Não reconhece as assimetrias em que estamos metidos até o pescoço, logo, não interage de forma densa e concreta com o que poderia chamar de “real”. Utiliza-se de linguagem binária e pensa de modo excludente, produzindo sujeitos da mesmidade, tonificando o outro como alegórico, caricatural, exótico, primitivo, ainda que esteja repleta de boas intenções.

Pensar metodologias outras não se trata de um capricho ou zelo excessivo de minha parte, porque conhecemos e transformamos o mundo com epistemologias. Elas estão lá mesmo que não saibamos. Logo, advogar outros edifícios metodológicos implica justiça cognitiva, porque não há uma maneira única de produzir ciência. A fragilidade metodológica e a criatividade custosa causam incômodo; o receio em sustentar um pensamento para além do binário e do lógico causal tem produzido uma ciência arrogante, porque passa por uma única forma de conhecer; isso quando se sabe que todo conhecimento é contextual, igualmente que todo sistema de conhecimento é um sistema de ignorância. E ignorância não é sinônimo de falha ou falta, mas um efeito de um modo de conhecer.

Referências

BAUER, Francisco. **Descolonizar el saber eurocentrista**. Córdoba: B. Guemes: Descolonizar, 2013.

BHABHA, Homi Kharshedji. O compromisso com a teoria. *In*: BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013a, p. 43-69.

BHABHA, Homi Kharshedji. Interrogando a identidade: Frantz Fanon e a prerrogativa pós-colonial. *In*: BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013b, p. 70-104.

BLANCHOT, Maurice. **Uma voz vinda de outro lugar**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BOURCIER, Marie-Hélène. Prefácio. *In*: PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual**. Políticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 Edições, 2014, p. 9-15.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2012.

- CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu Editora, n-1 Edições, 2018.
- CHOMSKY, Noam. **Quem manda no mundo?** São Paulo: Planeta, 2017.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 103-128.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.
- CUSSET, François. **Filosofia francesa**: a influência de Foucault, Derrida, Deleuze & cia. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- DERRIDA, Jacques. A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas. *In*: DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2009, p. 229-249.
- DESPENTES, Virginie. **Teoria King Kong**. São Paulo: n-1 Edições, 2016.
- DESPENTES, Virginie. Prefácio. *In*: PRECIADO, Paul Beatriz. **Um apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 11-17.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 39-60.
- FOUCAULT, Michel. **Aulas sobre a vontade de saber**: curso no Collège de France. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.
- HADDOCK-LOBO, Rafael. **Para um pensamento úmido**: a filosofia a partir de Jacques Derrida. Tese (Doutorado em Filosofia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- KEHL, Maria Rita. **A mínima diferença**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- KILOMBA, Grada. **Descolonizando o conhecimento**. Palestra-Performance de Grada Kilomba. 2016. Tradução de Jessica Oliveira. Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2018/05/kilomba-grada-ensinando-a-transgredir.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- LEAL, Dodi Tavares Borges. **Performatividade transgênera**: equações poéticas de reconhecimento recíproco na recepção teatral. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2018.
- LEÓN, Adriano de. Os labirintos do desejo: desenhando uma metodologia anarcoqueer. **Revista de Ciências Sociais**, n. 36, p. 219-235, abr. 2012.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. 2014.

MOMBAÇA, Jota. Pode um cu mestiço falar? **Monstrx Erratik — Medium**, [s. l.], 6 jan. 2015. Disponível em: <https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed9c61ee>. Acesso em: 11 ago. 2021.

MOMBAÇA, Jota. Rastros de uma submetodologia indisciplinada. **Revista Concinnitas**, v. 1, n. 28, p. 341-354, set. 2016.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo?:** ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NASCIMENTO, Tatiana. **Leve sua culpa branca para terapia**. Série Pandemia. São Paulo: n-1 Edições, 2020.

O GLOBO. Opinião. Não existem dois lados da ciência. Tatiana Roque. 8 fev. 2022. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/opiniao/post/nao-existem-dois-lados-na-ciencia.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

OSANIYI, Alexandre. Em torno de uma epistemologia preta. **Revista Exitus**, [s. l.], v. 9, n. 4, p. 17-36, 2019.

PARAÍSO, Marlucey Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, ago. 2004.

PELÚCIO, Larissa; DUQUE, Tiago. “Cancelando” o cuier. **Contemporânea**, v. 10, n. 1, p. 125-151, jan./abr. 2020.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Manifesto contrassexual**. Políticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 Edições, 2014.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Um apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONILLA, Heraclio (compilador). **Los Conquistados**: 1492 y la población indígena de las Américas. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1992, p. 437-448.

RIBEIRO, Alexandre Simões. **O litoral d’aporía**: uma introdução à psicanálise lacaniana. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2008.

RODRIGUES, Carla. **A-trair Derrida. Gramatologia**. Canal do Grupo de Estudos em Linguagens, Poder e Contemporaneidade — GELPOC, Instituto Federal de Educação da Bahia, IFBA. YouTube, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Curitiba: UFPR, 2019.

SPYER DULCI, Tereza Maria; ROCHA MALHEIROS, Mariana. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para as metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, edição especial, p. 174-193, jan. 2021.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados**: educación y sociedad, [s. l.], ano 1, n. 1, p. 17-31, nov. 2014.

³Agradeço a leitura atenta e carinhosa feita pela Dra. Luzia Wilma Santana da Silva e pelo Dr. José Valdir Jesus de Santana. Agradeço também a Danilo Silva, mestre e amigo. Evidentemente, qualquer derrapagem na escrita é de minha responsabilidade.

⁴Fundamental é o compromisso e a dedicação com as autoras e autores escolhidos ao longo da caminhada de nossa pesquisa. Rosa Fischer (2007, p. 41), tratando dos estudos com Michel Foucault, nos diz que “Trabalhar com o autor é, em primeiro lugar fazer todas as leituras possíveis de seus textos, estudá-los seriamente, traduzi-los para si mesmo, falar deles, expor as dúvidas e as iluminações aos colegas, não ter medo de publicar ideias e ensaios de *incorporação*”. Não há nada de *laissez-faire* ou relativismo no que se escreve aqui, portanto. Ou seja, ler e estudar aplicadamente é mister.

⁵Essa metodologia não está posta em lugar algum. E nem será aqui fixada. Está em movimento, em devir, em dispersão no pensamento de teóricas e teóricos aqui utilizados. Estaremos de acordo, especialmente, se o referencial bibliográfico disposto ao final do presente texto não servir apenas como um apêndice, mas como índice de leitura daquelas e daqueles que buscam metodologias mais arejadas com a contemporaneidade. Na dúvida, retome-se Grada Kilomba (2016, p. 17), “descolonizar o conhecimento significa criar novas configurações de conhecimento e de poder”. É o que buscaremos fazer. E o que a metodologia de nossas pesquisas deveria buscar. Também sugiro o estudo de Spyer Dulci e Rocha Malheiros (2021, p. 191), o qual, em síntese, pensa metodologias decoloniais, além dos instrumentais “que hierarquizam e objetificam povos e vozes subalternizados e silenciados. Não por acaso, por todo o tempo, reafirmamos que as pesquisas não são neutras e que o conhecimento está hierarquizado a partir da ‘colonialidade do poder’”.

⁶YouTube. Tempero Drag. **Rita em 1m/n: Apolíticos**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DgPzjmqqg-k>. Acesso em: 10 fev. 2022.

⁷Em síntese, os estudos *queer* e pós-coloniais não se interessam por identidades fixas, mas por fricções, por alianças difíceis e complexas; trata-se de um campo do saber que busca promover justiça social, política, econômica e cognitiva. Tem alto potencial contestatório. Suas ferramentas conceituais se posicionam contra violências naturalizadas. Abarcam um conjunto crítico e heterogêneo de ideais que nos tiraram do conforto ontológico e provocam questionamentos incômodos. Opõem-se ao humanismo e às Luzes, buscam re-historicizar a “emergência do signo”; “a questão do sujeito”; a “construção discursiva da realidade social”; a “identidade”; a “cultura” (PELÚCIO; DUQUE, 2020).

⁸Em *A mínima diferença*, Maria Rita Kehl (1996, p. 26) afirma: “é quando a diferença é pequena, e não quando é acentuada, que o outro torna-se alvo de intolerância. É quando os territórios que deveriam estar bem apartados tornam-se próximos demais, quando as insígnias da diferença começam a se desfocar, que a intolerância é convocada a restabelecer uma discriminação, no duplo sentido da palavra, sem a qual as identidades ficariam muito ameaçadas”. Ou seja, Narciso precisa ver apenas a si como belo, o Outro deve ser detestável, e mantido longe. Caso o Outro se aproxime e demonstre que entre eles há uma “pequena diferença”, violências se põem a postos para manter a separação, riscar os limites, imprimir abismos.

⁹O Ocidente do século 16 assistiu a uma alteração no discurso sobre o Outro. Se 1492 é um marco acerca dos “povos sem religião”, sem alma e, portanto, expulsos da esfera do humano, o discurso irá ser alterado da religião no plano teológico para o plano da antropologia filosófica moderna, ou seja, passa-se a distinguir diferentes graus de humanidade. Explico-me, do discurso teológico, ou seja, “bárbaros a serem cristianizados”, passamos para um discurso racista entranhado na antropologia cultural, a saber, “primitivos a serem civilizados” (GROSFOGUEL, 2016).

¹⁰Tatiana Nascimento (2020) nos lembra que a Igreja introduziu em nossa subjetividade um sentimento de culpa, o que implica autocomiseração, desejo de confissão, pedido de perdão, martírios, redenção e a busca da salvação. É como se a Igreja tivesse instalado em nós a culpa como um app de fábrica. Ou seja, a culpa faria parte da experiência humana, como um elemento fundante de nossas experiências. Por um lado, apartando-nos de nossas responsabilidades diante das desigualdades — que faço eu para alterar o sistema de injustiças, clamo aos Céus? —, por outro lado, gera uma noção racista-colonial de pecado, a saber, demandando cobrir nossas vergonhas, vetando determinadas palavras, coibindo qualquer desordem, pois, lembremos, o Sagrado seria do campo da Ordem. Essa mesma Igreja promoveu a demonização de cultos negros e beatificação de santos católicos — em sua maioria brancos, ocidentais, homens —, erigiu uma dicotomia entre salvação branca e culpa negra. Esse pensamento binário é uma estratégia política para a manutenção do *status quo*, porque gera uma incapacidade de ação e posicionamento reparador. Ora, se não somos responsáveis por algo, se somos “culpados”, bastaria pedir “desculpas” e estaríamos libertos. Tal lógica perversa gera vida para brancos e morte física, simbólica, emocional, psíquica para pessoas negras, indígenas, sujeitos subalternizados, corpos dissidentes. Remonta à colonização e à colonialidade esse processo deliberado de supremacia branca de racialização dos povos de “cor”, enquanto os brancos não seriam marcados, mas desracializados porque originais. Esse esquema privilegiou a dominação escravocrata e os genocídios, a expansão de um modo de vida cuja matriz epistêmica se assenta em monoteísmo, monocultura, mononuclear (sexo e raça) e visão binária. Essa visão é reforçada por Jota Mombaça (2015, n/p), artista, escritora e performer, para quem, em “Pode um cu mestiço falar?”, “o silenciamento dos sujeitos negros permite que a fala colonial branca se consolide como verdade sem a interferência de discursos contrários. A inviabilidade de manifestação da fala negra é a condição por meio da qual o sujeito branco se reproduz. Assim é que, no marco do racismo, o sujeito branco depende da produção arbitrária do sujeito negro como ‘Outro’ silenciado para se constituir, atualizando, a partir do binômio branco/negro, uma série de outras fórmulas binárias tais como bem/mal, certo/errado, humano/inumano, racional/selvagem, nas quais o negro não cessa de ser representado como mal, errado, inumano, selvagem”.

¹¹A democracia está em perigo, pois, para além das vicissitudes das pandemias e dos pandemônios, a produção incessante de *fake news* e discursos de ódio, “os mercados financeiros descobriram que funcionavam muito bem em regimes autoritários, até melhor do que nas

democracias, pois consumimos melhor de pés e mãos atados” (DESPENTES, 2020, p. 14). Vou citar também o Jones Manoel, sociólogo comunista, reparem: “Recentemente no Rio de Janeiro nós tivemos a chacina do Jacarezinho, 28 pessoas foram assassinadas. Em seguida, aconteceu um debate se foi chacina ou não. Esse debate em si é uma expressão do racismo, porque se fosse em qualquer bairro nobre de São Paulo ou Rio de Janeiro, ninguém duvidaria que uma ação policial que termina com 28 pessoas mortas é uma tragédia, é um fracasso. É uma chacina. No caso de uma favela do Rio de Janeiro, onde moram trabalhadores, fundamentalmente negros se tem um debate ainda, com um delegado de polícia defendendo a ação, como se não existisse um Estado de Direito, como se não existisse democracia, que na prática não existe para a população trabalhadora. O Estado de Direito e a democracia, no Brasil, quando você é um trabalhador, quando você negro, é muito mais uma formalidade do que uma realidade”. Diálogos com Mario Sergio Conti. Programa de 4 fev. 2022. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10273254/programa/?s=0s>. Acesso em: 9 fev. 2022.

¹² Estudando Jacques Lacan e a questão do “sujeito”, o psicanalista Alexandre Simões Ribeiro defende a ideia de que a *descontinuidade* da cadeia de significante impõe um “real” que não é pleno, mas *fissurado*. O intervalo da cadeia de significante implica a descontinuidade do real e aponta para a descompletude de ambos, linguagem e real. Assim sendo, lidar com categorias fundamentais para quem estuda relações étnicas, estudos de gênero, identidades subalternizadas, como, p. ex., “sujeito”, “objeto”, para além do que tem a ver com um léxico, uma semântica, a cristalização e a disputa histórica desses termos, “mas com o corte, o intervalo que se interpõe entre os significantes. É nesse intervalo que a *abertura para o devir* mais do que nunca se instala: terei sido para aquilo que estou transformado” (RIBEIRO, 2008, p. 235, grifos do autor).

¹³ Jones Manoel sendo entrevista para a GloboNews. Diálogos com Mario Sergio Conti. Programa de 4 fev. 2022. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10273254/programa/?s=0s>. Acesso em: 9 fev. 2022.

¹⁴ A metafísica é quando a filosofia da presença tenta sobrepujar a história. Nos termos de Jacques Derrida (2009, p. 424), é necessário, para crer na metafísica, afastar todos os fatos e não se ocupar da história, suas reentrâncias e embates: “Só se pode, portanto, descrever a propriedade da organização estrutural não levando em conta, no próprio momento dessa descrição, as suas condições passadas: omitindo colocar o problema da passagem de uma estrutura para outra, colocando entre parênteses a história”.

¹⁵ Também não se trata de excluir normas e regras técnicas, por óbvio.

¹⁶ Nesse trecho de *Ensinando a transgredir*, hooks (2017, p. 69-70) está problematizando a linguagem sexista presente na obra de Paulo Freire e de outros intelectuais como Frantz Fanon e Albert Memmi. Está ciente da construção de um pensamento “falocêntrico da libertação — onde a liberdade e a experiência da masculinidade patriarcal estão ligadas como se fossem a mesma coisa”. A angústia de hooks não faz com que deixe de ler o brasileiro, “em nenhuma hipótese, que a crítica desse ponto cego eclipse a capacidade de qualquer pessoa (e particularmente das feministas) de aprender com as percepções”, haja vista que “o próprio modelo de pedagogia crítica de Freire acolhe o questionamento crítico dessa falha na obra”.

¹⁷ Cito bell hooks (2017, p. 224), questionando o ensino de língua que contraria o vernáculo negro, reforçando violências contra um povo despossuído e desalojado: “O inglês padrão não é a fala do exílio. É a língua da conquista e da dominação nos Estados Unidos, é a máscara que oculta a perda de muitos idiomas, de todos os sons das diversas comunidades nativas que jamais ouviremos, a fala dos gullah, o iídiche e tantos outros idiomas esquecidos”. Além do que, sobre gramáticas e suas ortodoxias, penso que a dispensabilidade da marcação do sujeito no próprio texto, ou seja, a esquizofrenia de não dever escrever um texto em primeira pessoa, demonstra a arrogância da palavra da ciência e seu discurso de autoridade, segundo o que, o texto científico já conteria a verdade (HISSA, 2013, p. 174).

¹⁸ bell hooks (2017, p. 83) delinea do seguinte modo sua teoria como prática da liberdade: “Cheguei à teoria porque estava machucada — a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender — apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local para a cura”.

¹⁹ O monolitismo da identidade serve mais ao neoliberalismo do que à rebelião, ensinam Larissa Pelúcio e Tiago Duque (2020).

²⁰ Há embates implacáveis na Academia, como conta François Cusset (2008, p. 14). Uma filosofia “francesa” presente nos Estados Unidos da América, em fins dos anos 1990, teria provocado embates acirrados e barricadas resistentes. Alan Sokal e Jean Bricmont trataram essa filosofia chamando-a de “imposturas intelectuais”. Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, bem como Michel Serres, Jacques Lacan, Julia Kristeva, Jean Baudrillard, seriam charlatões e produziram um desprezo pelos fatos e pela lógica, um apreço por um relativismo cognitivo e cultural, tratando as ciências como discursos, narrativas e construções sociais. Essa era a acusação. A repercussão desses questionamentos foi conhecida como “efeito Sokal”. Jornais e revistas abriram espaço para a contestação de partes as mais diversas. As investidas de Sokal e Bricmont foram delatadas como “ação intelectual antifrancesa”. Ridicularizados por seu apreço pelo “pensamento cientificamente correto” e a “presunção da verdade”, não foram levados a sério. Quanto à acusação de “relativismo”, o pensador da desconstrução, Jacques Derrida, afirmou que sua obra, em sentido filosófico rigoroso, sequer apresenta essa ideia, senão a preocupação com o contexto mais amplo. Os físicos Sokal e Bricmont teriam se colocado em situação constrangedora, ligados a embustes e falsificações.

²¹ Ao entrelaçar os estudos *queer* e anarquismo, temos o poder descentralizado e relacional, produzido pela ação humana. A identidade torna-se uma performance identitária.

²²Mostrar o dedo do meio e o cu pode parecer algo agressivo e jocoso para os “homens e mulheres de bem”, todavia, gostaria que se ocupassem de problemas reais. Ainda hoje, continua ilegal ser dissidente de gênero em 74 países, podendo ser punido com pena de morte em ao menos 13, entre eles, Nigéria, Iêmen, Sudão, Irã, Arábia Saudita, p. ex. — no Brasil há assassinatos e demais covardias diariamente —, “além de ser motivo habitual de violência familiar, social e policial na maioria das democracias ocidentais” (PRECIADO, 2020, p. 23).

²³Cito Castro (2018, p. 241): “As relações que constituem as narrativas ameríndias, mais que formando totalidades combinatórias em distribuição discreta, em variação concomitante e tensão representacional com os *realia* sócioetnográficos, exibem de forma exemplar os princípios de “conexão e heterogeneidade”, “multiplicidade”, “ruptura assignificante” e “cartografia” que Deleuze e Guattari irão contrapor aos modelos estruturais em nome do célebre conceito de “rizoma” — este conceito que era suposto ser o signo mesmo da antiestrutura, o grito de guerra do pós-estruturalismo”.

²⁴“Epistemologia, como eu já havia dito, define não somente como, mas também quem produz conhecimento verdadeiro e em quem acreditarmos”. PORTAL GELEDÉS. **Descolonizando o conhecimento**. Uma Palestra-Performance. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/descolonizando-o-conhecimento-uma-palestra/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

²⁵Sugiro conferir palestra da professora Carla Rodrigues no Canal do Grupo de Estudos em Linguagens, Poder e Contemporaneidade (Gelpoc), do Instituto Federal de Educação da Bahia (IFBA), veiculada no YouTube, 2020. A atividade se intitula A-trair Derrida. Gramatologia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZnJCjvMkgfo>. Acesso em: 11 ago. 2021.

²⁶E aqui incluiria aprender a ouvir a orientadora, aprender a ouvir o orientador — em se tratando de estudos que exijam supervisão. Ouvir carinhosamente, ouvir desarmado, ouvir humildemente sem hierarquização, mas num processo de ajuda mútua, exatamente como Freire e bell hooks articulam em seus estudos, ouvir de modo amoroso e erótico, numa práxis de comunidade de aprendizagem capaz de ensinar a transgredir, num esforço comum de conhecer a realidade e buscar modos de transformá-la eticamente.

“QUEREMOS MOSTRAR PRA TODO MUNDO QUE NÃO SOMOS ABERRAÇÕES”: OS INVESTIMENTOS, DESFRUTES E LIMITAÇÕES NO USO DO GRUPO FOCAL COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

*Maria Cristina Nascimento de Souza
Marcos Lopes de Souza*

De onde começar?

Este trabalho se constitui como uma (re)visão aprimorada do caminho metodológico de uma pesquisa que tomou como base o grupo focal e foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPgrec) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), campus de Jequié/BA²⁷. O objetivo geral da pesquisa foi analisar os discursos de etnia/raça, gênero e sexualidade que atravessavam as vivências e experiências de um grupo de oito lésbicas, residentes no município. Neste artigo investiremos em contar e discutir quais foram os investimentos, desfrutes e restrições que tivemos ao trabalhar com o grupo focal como escolha metodológica de nossa pesquisa.

Conforme já apontado por Maria Cecília de Souza Minayo (2009), as pesquisas envoltas nas ciências humanas e sociais entendem o conhecimento como a construção da realidade, pois perpassa pelo nosso olhar de pesquisadoras e pesquisadores, que está atrelado a uma visão de mundo, de sociedade e de sujeitos. Assim, nos preocupamos em discutir os sentidos que constroem as realidades.

Neste trabalho, aceitamos nos aventurar pelas sinuosidades das pesquisas pós-críticas e pós-estruturalistas. Não é uma escolha fácil, ao contrário, significa também nos repensarmos, pois nossas práticas se constituíram por um pensamento pautado na ciência moderna e iluminista em que nos apegávamos fortemente, entre outras coisas, às compreensões universalizantes e generalizantes, ao controle e regulação do mundo, em um “eu” centrado e unificado, em uma verdade incontestável e que espelhasse a realidade (ALFREDO VEIGA NETO, 1996).

Fascinada(o) pela leitura de Guacira Lopes Louro (2007), lançamo-nos em construir uma pesquisa, assumindo uma postura política e intelectual de operar com os conceitos, desconstruindo-os; questionando os rótulos que nos aprisionam; exercitando o questionamento e a problematização, contestando a rigidez das normas de gênero, sexualidade, étnico-raciais e investindo no entendimento da linguagem como aquilo que institui uma forma de conhecer o mundo e, por isso, é incerta e indeterminada.

Dagmar Estermann Meyer e Rosângela de Fátima Soares (2005) discorrem sobre como a linguagem nos constitui:

É, então, na linguagem que se constroem os “lugares” nos quais indivíduos e grupos se posicionam ou são posicionados por outros, é nela que se operam os sistemas simbólicos que nos permitem entender nossas experiências e definir aquilo que nós somos ou pensamos ser (p. 40).

Nesta aventura de construir a pesquisa, nos colocamos à deriva, buscando produzir um conhecimento científico não dualista, contextualizado e menos globalizado, incerto, inseguro, interessado e que se inquiete constantemente. Talvez, construir um conhecimento que não se canse de duvidar de si mesmo. Inspirando-nos em Boaventura de Sousa Santos (2005), procuramos, nesta pesquisa, nos vermos ao olhar para a nossa investigação, nos despirmos para nos enxergarmos.

A primeira autora deste trabalho, em diálogo com o segundo autor, seu orientador, procurou se pensar na construção da pesquisa e também nas participantes que atraiu para esta investigação. Por ser uma mulher cisgênera, branca, heterossexual, classe média, baiana e interiorana, apostou neste exercício de se olhar para dialogar constantemente com as lésbicas que aceitaram se envolver no trabalho.

Nessas relações sociais, somos afetadas(os) e atravessadas(os) por identidades, costumes e crenças que produzem nossas subjetividades e que estão em processo contínuo de construção. Vivenciar esta pesquisa possibilitou à pesquisadora (re)pensar seus conceitos como mulher e compreender quão difíceis são as vivências lésbicas em um contexto cis-heteronormativo, branco, classista e cristão.

Um movimento feito pela primeira autora deste texto foi se questionar: por que em seu contexto e nas suas relações sociais teve tão pouco contato e interação com as lésbicas a não ser as usuárias atendidas em seu consultório de

psicologia? Foi nesse processo que rememorou a professora lésbica Maria Cruz, que trabalhava na escola em que sua mãe era diretora.

A professora Maria Cruz tocava violão e cantava como ninguém. Tinha uma presença muito forte e marcante. Usava sempre calças compridas, camisas e sapatos fechados. Tinha um cabelo preto bem curto e não usava batom. O seu jeito, lido como diferente das outras professoras, intrigava a primeira autora deste texto e ela se recordava que, na época, Maria Cruz era nomeada de macho-fêmea ou sapatão, pois fugia do modelo esperado para as mulheres cisgêneras, em plena década de 1970.

Ao escrever essas memórias vividas outrora, a pesquisadora se questionou quantas outras lésbicas como “Maria Cruz” já cruzaram nossas vidas e olhamos com estranhamento e desprezo? Isso, provavelmente, porque aprendemos a lesbofobia desde crianças e, dessa forma, rejeitamos aquelas mulheres que se apaixonam por outras, em especial, se elas forem lidas como lésbicas masculinizadas.

Esse foi um dos primeiros olhares que a pesquisadora revisitou, ou seja, o de desconstruir a aversão em relação às lésbicas, de não ter receio ou impedimento de ser vista como lésbica por estar desenvolvendo uma pesquisa com esse grupo tão singular. Ao mesmo tempo, a pesquisadora se permitiu interagir com as lésbicas que foi conhecendo, compreendendo seus interesses, lutas e dificuldades, os pontos de encontros e desencontros entre elas, com base em uma perspectiva que entende o campo investigativo como algo não finalizado e, assim, inacabado.

Entendemos que fazer ciência é um processo que nos convida a mergulhar nas leituras, (re)leituras, ir a *campo*, buscar um trajeto, traçar passo a passo os procedimentos metodológicos, mas também se permitir errar o caminho, buscar outros percursos, deixar ser seduzida pelo campo e pelas questões que nos perturbam (MARIA CLÁUDIA DAL’IGNA, 2012). É caminhar por lugares até então desconhecidos. Então, procuramos dar o primeiro passo na pesquisa e embarcar nesta viagem. Aqui, viajar é não se sentir em casa e, portanto, lidar com o desconforto.

Assim, deixamo-nos levar nessa viagem buscando compreender os (des)/(re)arranjos das histórias vivenciadas por um grupo de lésbicas. Nesse passeio, fomos uma(um) viajante com destino ignorado, pois desejávamos conhecer o que, até então, desconhecíamos ou não desejávamos conhecer.

Com o intuito de visibilizar as vivências de um grupo de lésbicas, percorremos espaços periféricos e marginalizados, recorrendo a Dagmar Estermann Meyer e Rosângela de Fátima Soares (2005) para construir uma posição investigativa na busca de conhecer mundos e realidades que nos aproximavam e nos distanciavam das lésbicas como autoras da própria história.

Nossas interrogações e as pesquisas que elas instituem nos desafiam, do mesmo modo, a embarcar em viagens que podem nos colocar em contato com mundos e realidades que podem ser, ao mesmo tempo, diferentes e próximas das nossas e, outras vezes, borrar, completamente, aquilo que aprendemos, até então, a conhecer, pensar, dizer e viver (MEYER; SOARES, 2005, p. 31).

Para embarcar nessa viagem, ressaltamos que, com o propósito de garantir os princípios éticos das pesquisas com seres humanos, submetemos o projeto desta pesquisa para a apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), sendo aprovado sem restrições de acordo com o Parecer Consubstanciado n.º 2.978.089. Reiteramos que, ao longo de nossa pesquisa, buscamos o compromisso ético com nossas participantes, escutando-as, considerando as suas condições específicas, suas (im)possibilidades e o respeito do não aceite e da desistência de algumas delas, como ocorreu neste trabalho.

A aposta no grupo focal como procedimento metodológico da pesquisa

Uma das primeiras dúvidas deste trabalho foi como chegar até as nossas participantes lésbicas e qual seria a ferramenta metodológica que utilizaríamos em nosso trabalho. De início havíamos pensado nas entrevistas narrativas, todavia, gostaríamos de acompanhar as possíveis interações que as lésbicas estabeleciam entre si e, portanto, era importante estar com o grupo, e não isoladamente.

Pelo fato de a pesquisadora não conviver diariamente com as lésbicas e não participar de grupos de convivência com elas, pensamos em construir um grupo focal, convidando algumas lésbicas para participar de encontros e, dessa forma, dialogarmos sobre as questões que as interessassem e, ao mesmo tempo, possibilitassem responder à questão norteadora desta pesquisa.

Enquanto psicóloga, a primeira autora deste texto tinha algumas vivências prévias com grupos focais por meio de trabalhos em grupo realizados com

mães gestantes da Fundação Frei Luiz Creche Santo Antônio e com um grupo de pessoas da terceira idade no Posto de Saúde do Programa de Saúde da Família (PSF) no bairro do Cansanção, ambos em Jequié/BA.

Essas experiências permitiram à pesquisadora observar o efeito democrático nas(os) participantes a cada encontro por oportunizar a fala de todas(os) nas discussões e o resultado positivo para cada pessoa. Entretanto, sabia que o grupo focal utilizado como instrumento nesta investigação diferia daquele usado nos grupos em que ela participava.

Conforme Adriane Roso (1997), o grupo focal surgiu como instrumento metodológico após a Segunda Guerra Mundial e foi proposto pelo sociólogo estadunidense Robert King Merton, quando este foi convidado por outro sociólogo, Paul Lazarsfeld, para o auxiliar em um estudo avaliativo sobre a audiência de um programa exibido em rádio. O sociólogo Merton percebeu que as pessoas tinham dificuldade de expressar suas opiniões sobre um programa de rádio ou filme por meio de entrevistas individuais. Assim Merton criou essa proposta de grupos focais, que, inicialmente, era nomeada de entrevistas focalizadas de grupo. Ao longo do tempo, o grupo focal foi sendo ressignificado e reelaborado conforme as singularidades das pesquisas.

Ao ler e dialogar com autoras como Adriane Roso (1997), Luciana Kind (2004) e Maria Cláudia Dal'Igna (2012), entendemos que o grupo focal é um instrumento metodológico de pesquisa interessado em compreender a visão de um determinado grupo sobre questões que o atravessam, portanto, é interessante apreender, no grupo focal, as interações entre as pessoas que integram esse mesmo grupo.

O intuito é reunir as pessoas para que elas possam expressar suas ideias, visões sobre as questões mais diversas, a princípio, escolhidas pela pesquisadora, mas em diálogo com o grupo. Não nos interessam, portanto, as falas isoladas ou a dimensão apenas individual, mas o diálogo entre as(os) sujeitas(os), inclusive os confrontos de ideias, ou seja, não só o que é comum, mas, em especial, os pensamentos que destoam dos demais.

Outra questão importante apresentada por Luciana Kind (2004) é que no grupo focal não se deve investir nos consensos. Em nossa pesquisa, não arriscamos dizer que as lésbicas apresentam uma visão consensual, pois embora todas sejam lésbicas, e que aqui esteja o ponto de encontro entre elas, há uma variedade de pensamentos, favorecendo as diferenças de opinião.

Assim, o dissenso também está presente, pois as lésbicas com que dialogamos não formam um grupo homogêneo, vivenciando suas identidades singularmente e discordando de algumas questões envolvendo as suas experiências.

No nosso grupo focal, também estimulamos a troca de ideias entre as lésbicas. Como já relatado por Rosaline Barbour (2009, p. 21),

[...] o estímulo ativo à interação do grupo está relacionado, obviamente, a conduzir a discussão do grupo focal e garantir que os participantes conversem entre si em vez de somente interagir com o pesquisador ou “moderador”

Dessa forma, apostamos na potencialidade do grupo focal como espaço de troca de experiências das participantes.

Diante dessa primeira escolha do grupo focal, o próximo passo foi a pesquisadora se aproximar das lésbicas, já que tinha pouca familiaridade com elas.

Os encontros, desencontros e reencontros com as lésbicas

Para entrar em contato com as lésbicas, busquei vários caminhos. Um deles foi a parceria da ONG LGBTSOL, entidade que foi criada em 15 de dezembro de 2009, tendo como objetivo a luta pelos direitos dessa comunidade, sensibilizando a população jequiense para a necessidade de respeito à diversidade de gênero e sexual, buscando reduzir os casos de agressões às pessoas LGBT, por meio de palestras em instituições universitárias, entrevistas nas rádios locais nas datas alusivas às questões ligadas à conscientização social e ao reconhecimento e respeito à comunidade LGBT. Assim, a ONG LGBTSOL nos indicou algumas pessoas.

O segundo autor deste trabalho e orientador da pesquisa também indicou algumas lésbicas e, especialmente, uma aluna que teria sido sua orientanda na universidade e, por meio desta, buscamos mais duas ativistas, que nos passaram alguns contatos telefônicos. Assim, nos comunicamos com algumas lésbicas para apresentar a proposta da pesquisa e tornar possível uma aproximação com as sujeitas deste estudo por meio de contato virtual, tendo como propósito estabelecer um grau de confiabilidade e empatia com as convidadas.

Adentrando mais as redes sociais e com esses primeiros contatos, encontramos muitas sujeitas que perceberam a importância deste estudo,

momento, por terem a oportunidade de debater temas que as aproximam e as diferenciam. Na ótica das relações sociais, segundo Sônia Cristina Vermelho, Ana Paula Machado Velho e Valdecir Bertencello (2015), as redes sociais se materializam na sociedade atual como um sistema potente de comunicação social, unindo as relações reais num espaço virtual também conhecido como mecanismo de jogar e de mostrar-se versus esconder-se.

Ao tempo em que dialogávamos com algumas lésbicas, elas foram nos informando outras que, talvez, pudessem participar da investigação. Nessa busca, utilizamos a “rede de contatos” a fim de agregar mulheres para participarem do trabalho. Para Uwe Flick (2009), a cadeia de informantes é uma técnica em que uma pessoa indica uma outra de seus “contatos”, e assim sucessivamente, nos dando a possibilidade de criar uma rede social de pessoas com interesses comuns, e é de fundamental importância encontrar pessoas que se identifiquem com a investigação e estejam envolvidas com as questões em estudo.

É importante mencionar que também procuramos nas redes sociais como *Facebook*²⁸ e *Instagram*²⁹ pessoas com o perfil indicado que pudessem participar. Conseguimos seguidoras no *Instagram*, mas para não expor suas identidades, preferiram dizer não à pesquisa. Esse foi um dos momentos de dificuldades da pesquisa que nos deparamos. Algumas alegavam que o silenciamento era uma forma de se resguardarem profissionalmente.

A escolha das participantes foi feita considerando alguns critérios: mulher que se autoatribuísse lésbica, com idade mínima de 18 anos e interesse em participar da pesquisa. Ao todo, fizemos contato com 14 pessoas, porém, dois se identificaram como “homens trans³⁰”, uma “pansexual³¹” e outra “bissexual³²”. Ao final dos convites, tínhamos formado um grupo de dez lésbicas com o perfil desejado.

Ressaltamos que algumas lésbicas convidadas para a pesquisa já se conheciam e outras não. Dessa forma, esse grupo não existia previamente. Foi criado intencionalmente para o desenvolvimento da pesquisa. Há outros trabalhos que investigam grupos já preexistentes, mas não foi o nosso caso (MARIA CLÁUDIA DAL'IGNA, 2012).

Adriane Roso (1997) orienta em seu texto que o grupo participante deve ser homogêneo em termos de classe social, idade, estado civil, entre outros, contudo, em nosso grupo focal, priorizamos a diversidade, não restringindo a

participação das lésbicas por conta de outras categorias, mesmo porque nosso interesse era discutir as inter-relações entre elas considerando esses e outros marcadores sociais.

Após cada aceite inicial das sujeitas, marcávamos um encontro individual com cada uma delas em que falávamos sobre a pesquisa e solicitávamos que preenchessem um formulário cadastral com especificações pessoais e que escolhessem um pseudônimo para identificação na pesquisa. Entendemos o formulário como uma ferramenta de produção de informações em que elaboramos um roteiro prévio de questões, apresentamos às participantes e anotamos as respostas (ANTÔNIO CARLOS GIL, 2002).

Nesse mesmo dia da aplicação do formulário, como provocação, realizamos uma primeira entrevista individual em que foram respondidas duas questões pelas entrevistadas: autodescrição de ser lésbica e a sua identificação em relação à identidade de gênero. Entendemos a entrevista como um diálogo entre as participantes e a pesquisadora buscando ouvir o que elas têm a nos dizer sobre as suas vivências lésbicas e entender suas experiências pessoais. Para realizar a entrevista, nos pautamos em Uwe Flick (2009).

Das dez lésbicas que responderam ao formulário, duas nunca compareceram ao grupo focal, embora confirmassem presença a cada encontro. Interpeladas sobre os motivos de não participarem das discussões, ambas não justificaram suas ausências. Assim, finalizamos a pesquisa com a participação de oito lésbicas no grupo focal.

Sobre o número de participantes de um grupo focal, a literatura que encontramos indica uma variação que vai de cinco até dez participantes (ADRIANE ROSO, 1997; LUCIANA KIND, 2004; SOLANGE ABROCESI LERVOLINO; MARIA CECÍLIA FOCESI PELICIONI, 2001). Percebemos que, embora seja relevante pensar sobre o número de pessoas que convidamos para participar do grupo, esse controle nunca é possível, pois as pessoas podem desistir no percurso e uma ou outra pode se ausentar entre um encontro e outro. Por isso, o interessante é convidar mais pessoas, entendendo que algumas podem desistir.

No Quadro 1, apresentamos o perfil geral das participantes para maior percepção da composição do grupo focal. As identificações foram apresentadas conforme nomeações das partícipes, e não de acordo com as nossas compreensões.

Quadro 1 – Perfil geral das participantes do grupo focal

Nome ou Pseudônimo	Idade	Etnia	Religião	Escolaridade	Ocupação Profissional
Maslouva	25 anos	Mestiça	Católica	Graduanda em Direito	Vendedora
Marcela	23 anos	Mestiça	Evangélica Protestante	Graduanda em Psicologia	Vendedora
Tina	30 anos	Branca	Católica	Superior Completo	Enfermeira
Sandra	25 anos	Branca	Agnóstica	Ensino Médio Completo	Faz-tudo na empresa de <i>fast food</i>
Daniela	21 anos	Preta	Católica	Ensino Médio Completo	Professora de Capoeira
Souza	27 anos	Preta	Nenhuma	Ensino Médio Completo	Trabalha em serviços temporários
Rafa	26 anos	Parda	Espírita	Graduanda em Ed. Física	Designer
Sakura	26 anos	Preta	Nenhuma	Graduanda em Letras	Professora de Espanhol

Fonte: a autora e o autor.

Das oito participantes da pesquisa, seis nasceram em Jequié, uma em Ubatã e uma em Itagi, cidades do interior baiano. Todas possuíam residência em Jequié. Quanto às questões étnico-raciais, duas se declararam brancas, três pretas, duas mestiças e uma parda. Suas idades compreenderam entre 21 e 30 anos.

Quanto à escolaridade, uma possuía o ensino superior, quatro eram estudantes universitárias e três concluíram o ensino médio. Todas trabalhavam na época da pesquisa. No quesito religião, três se declararam Católicas, uma Espírita, uma Evangélica Protestante, uma acreditava em Deus e duas não seguiam nenhuma religião.

Esse é um grupo de lésbicas que pertence à geração de mulheres conectadas às redes sociais, participando de discussões relacionadas à

diversidade sexual, acerca do pertencimento, de ordem política, cidadania e o empoderamento da mulher.

Logo após o primeiro encontro, solicitamos a autorização das participantes para criação de um grupo no WhatsApp³³ com o intuito de estabelecermos uma comunicação profícua para nos mantermos mais próximas. O orientador não participou do grupo no WhatsApp.

Com o consentimento de todas, criamos o grupo de socialização intitulado *Eu, Ladies e Bofes*. O nome do grupo faz alusão às autoatribuições performáticas por elas assumidas no primeiro encontro do grupo focal, sendo *Ladies* para as femininas e *Bofes* para as masculinas. O *Eu* representa a pesquisadora. Esse grupo se tornou um canal para mantermos contato por meio de mensagens com assuntos de interesses em comum das lésbicas e para que a pesquisadora pudesse compreender a linguagem própria delas.

As primeiras experiências de relacionamento das participantes aconteceram entre 14 e 22 anos, sendo que três tiveram relações sexuais com homens antes de suas experiências com mulheres. Existem no grupo dois casais: Maslouva e Marcela; Sandra e Daniela. As demais se declararam estar solteiras no momento da pesquisa.

É importante ressaltar que cinco lésbicas solicitaram a quebra do sigilo optando pela publicação dos seus nomes por acreditarem que esta pesquisa é de suma importância para a academia e, sobretudo, como forma de romper o silenciamento e tornar públicas as questões por elas vivenciadas e, por último, romper com o paradigma da invisibilidade lésbica como forma de resistência à heteronormatividade.

Esclarecemos que tais posicionamentos foram de livre e espontânea vontade. Ademais, a posição das três participantes em manterem-se no anonimato é justificada, segundo elas, por não terem se assumido para suas famílias. Independentemente de serem assumidas ou não, a proposta era que todas tivessem um pseudônimo.

Descrição do planejamento e desenvolvimento do grupo focal

Para planejar, montar e desenvolver o grupo focal, tomamos como base os trabalhos de Adriane Roso (1997), Luciana Kind (2004), Maria Cláudia Dal'Igna (2012), Rosaline Barbour (2009) e Solange Abrocesi Lervolino e Maria

Cecília Focesi Pelicioni (2001). O planejamento e a montagem do grupo focal foi uma das partes mais trabalhosas do estudo.

Além do aceite das pesquisandas, havia outros elementos para contemplarmos a fim de realizar o grupo focal, como a escolha de um melhor local para a realização das atividades, a organização dos encontros incluindo desde as questões e materiais norteadores do debate até os recursos técnicos para a gravação em áudio e a preparação do ambiente para acolhimento das participantes.

Como o grupo foi proposto pela pesquisadora e estava atrelado à sua pesquisa, ela assumiu o lugar de mediadora com o intuito de garantir, por meio de uma intervenção, a abordagem dos tópicos de interesse do estudo.

Para a realização dos encontros, escolhemos o espaço do Órgão de Educação e Relações Étnicas (Odeere) da Uesb, *campus* de Jequié/BA, localizado na Rua João Rosa, s/n, Bairro Pau Ferro, por ser um espaço que acolhe e discute as questões propostas nesta pesquisa como etnia, gênero e diversidade sexual. Ressaltamos que o PPGrec tem a sede no Odeere.

No Odeere, os recursos audiovisuais já estavam instalados na sala indicada, para facilitar a dinâmica dos trabalhos de estudo. O espaço onde o grupo se encontrava foi de fácil acessibilidade, silencioso (fator importante para a obtenção das gravações de qualidade), não movimentado e composto com cadeiras dispostas em torno de uma mesa. Os recursos técnicos (audiovisual) eram testados a cada encontro.

A preparação do acolhimento às participantes do grupo foi de suma importância para que se estabelecesse um ambiente de confiança e tranquilidade. Em cada encontro, foram oferecidos água, suco, café, bolo e biscoitinhos. Tudo isso para que as participantes pudessem sentir-se à vontade, criando uma ambientação que favorecesse o diálogo e a descontração grupal.

A condução do grupo focal se deu com base em um roteiro de tópicos relacionados primeiramente com as questões de investigação. Os temas foram abordados por meio de vídeos que, após a exibição, eram problematizados, discutidos e refletidos com base nas vivências e experiências das participantes. Ao planejar os encontros, tivemos o cuidado de abordar assuntos e elaborar questões relacionadas ao universo de interesse lésbico.

Houve três encontros e cada um deles durou cerca de três horas. Dividimos cada encontro em dois blocos com um intervalo para um lanche. No primeiro

encontro, foi abordado o tema identidade lésbica, no segundo encontro identidade étnica (origem, raça e família) e no terceiro abordamos o tema da lesbofobia. Os encontros foram gravados digitalmente e transcritos na íntegra. Os encontros foram combinados obedecendo a um horário e dia preestabelecidos e que, a princípio, tivemos dificuldades de ajustar para que as convidadas pudessem estar presentes, pois nem sempre havia compatibilidade de dia e horário.

O primeiro encontro ocorreu no dia 6 de outubro de 2018 às 14 horas. Nesse primeiro momento, o segundo autor deste texto e orientador desta pesquisa participou do encontro e, assim, apresentamos a proposta de investigação, a importância da pesquisa, objetivos e os temas de discussão do presente estudo, esclarecendo as dúvidas que foram surgindo. Antes, porém, foram feitas as apresentações entre as participantes, porque, embora todas residissem em Jequié, nem todas se conheciam pessoalmente.

Após a apresentação da pesquisa, foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e todas as participantes que estavam no primeiro encontro e, posteriormente, as demais também assinaram o TCLE aceitando a participação efetiva no grupo focal como pesquisandas. Após as considerações iniciais, começamos as discussões.

O primeiro encontro aconteceu em um clima de descontração que contagiou todas as participantes. Tínhamos acordado que faríamos exibição de vídeos entre as perguntas. O primeiro vídeo tinha como título: *Como é ser Lésbica?*³⁴. O vídeo tinha 12 minutos e 54 segundos. Esse artefato trazia diferentes lésbicas que abordavam a sua identidade sexual e os diferentes marcadores que as atravessavam como etnia, raça, classe e geração e as vivências frente ao assumir-se como tais.

Já o segundo vídeo, intitulado *Eu Resisto*³⁵, tinha 23 minutos e 13 segundos e se tratava de um documentário sobre as vivências e resistências das mulheres lésbicas, muito próximas das histórias de vida das pesquisandas, o qual possibilitou abordar os desafios e atravessamentos vivenciados pelas sujeitas da pesquisa. Esse vídeo foi exibido após o lanche.

As discussões giraram em torno do tema principal: Identidade Lésbica. Para tanto, as perguntas tinham a finalidade de fomentar o debate das autoatribuições e vivências do contexto lésbico por meio das narrativas das participantes.

As questões que serviram sequencialmente para o debate grupal desse primeiro encontro foram: o que significa ser mulher lésbica para vocês? Como é para vocês assumirem-se como lésbica? Existem semelhanças e diferenças entre as lésbicas? Quais? Como são as relações entre as lésbicas e as heterossexuais? Como se dão as relações de amizade e de vínculo afetivo-sexual entre as lésbicas? E por último, em se tratando de religião, como é professar o que lhes negam como lésbica?

No segundo e terceiro encontros, o professor Marcos preferiu não participar para que as participantes pudessem estar mais à vontade, visto que tínhamos o interesse que as lésbicas trouxessem elementos mais singulares e a presença de um homem, mesmo sendo gay, poderia inibi-las. Ao perceberem-se num espaço somente com mulheres, as discussões tornaram-se mais profícuas levando em consideração as particularidades de pertencimento e fronteiras estabelecidas pela comunidade.

No segundo encontro, foi discutido como tema principal a Identidade Étnica (Origem e Família); ocorreu no dia 27 de outubro de 2018 às 14 horas. Como aconteceu no encontro anterior, iniciamos com a exibição de um vídeo de uma aula de história, *O que é Etnia?*³⁶, trazendo a temática para a discussão desde a origem de suas famílias ao constructo cultural de nascimento aos quais identificaram como pertencimento. Após o vídeo, interrogamos as participantes sobre como se percebiam em termos de identidade étnico-racial.

Após o lanche, apresentamos o segundo vídeo, que trouxe um trecho do clipe *Ventre Livre de Fato*³⁷, de Luana Hansen, MC negra, lésbica e feminista. O vídeo tem a duração de 4 minutos e 12 segundos. Neste, a compositora e cantora de *rap*³⁸ fala das dificuldades enfrentadas para conquistar seu espaço em um cenário estritamente masculino e heterossexual.

Após cada exibição, apresentamos as questões que suscitaram as discussões sobre os elementos étnicos (origem, língua, regionalidade, religião, classe social, cor/raça etc.) nas narrativas das participantes do grupo.

Dentre as questões, destacamos: em quais traços de pertencimento social (grupo) vocês se reconhecem? Como vocês se identificam em termos de origem social e cultural? O que vocês aprenderam de seus familiares (especialmente pai, mãe, tio, tia, avô, avó) em termos de sexualidade e que interfere na vivência da lesbianidade? Quais as práticas religiosas praticadas em suas famílias? Essas práticas interferem na compreensão e na vivência do

ser lésbica? Os elementos étnicos (origem, língua, regionalidade, religião, classe social, cor/raça etc.) interferem nos relacionamentos afetivos e sexuais de vocês? De que maneira?

O terceiro encontro aconteceu no dia 6 de novembro de 2018 às 9 horas. Dessa vez, começamos com um café da manhã e um bate-papo descontraído por tratar-se do último encontro do grupo focal e que terminaria com um almoço em uma churrascaria, com o intuito de promover um momento de confraternização com o grupo de lésbicas pesquisado.

O assunto principal das discussões foi a Lesbofobia. Admitimos que, quando apresentamos o tema central às participantes, percebemos um desconforto no grupo. Imediatamente pensamos que, naquele momento, haveria muitas inquietações nas memórias das pesquisandas por trazerem lembranças de dores e humilhações. Obviamente, esse pensamento era uma suposição diante da discussão apresentada.

Após o café, apresentamos a primeira pergunta como provocação para irmos diretamente à questão da violência sofrida pelas lésbicas: quais as atitudes discriminatórias foram e são praticadas no grupo familiar em razão da sua orientação sexual? E como vocês são mais discriminadas, como “Mulher” ou como “Lésbica”?

Em seguida, exibimos um trecho do documentário: *LGBTs no Regime Militar: As Lésbicas Feministas*³⁹, um vídeo que foi produzido pela Universidade de São Paulo (USP) e com duração de 5 minutos e 55 segundos. Nesse vídeo, a professora Marise Fernandes, mestra em História Social, descreve historicamente como as lésbicas eram discriminadas na sociedade brasileira nos anos 1980, inclusive no movimento LGBT e nos grupos feministas e suas lutas pelas suas reivindicações.

Ao término da exibição, apresentamos outro bloco de perguntas abordando questões lesbofóbicas, com o intuito de promover, por meio de narrativas, fatos empíricos sofridos nos âmbitos escolar e profissional: vocês enfrentaram algum tipo de discriminação pela orientação sexual no âmbito escolar? E quais as práticas de preconceitos que vocês já enfrentaram no âmbito profissional por serem lésbicas?

Após uma breve parada para um cafezinho e um momento de descontração, retornamos aos trabalhos exibindo um vídeo intitulado: O Q SÓ

A *GENTE PASSA*, com abordagem da dicotomização *Lesbofobia é Diferente de Homofobia*⁴⁰. O vídeo tinha a duração de 7 minutos e 41 segundos. Trata-se da ativista lésbica Bianka, do Canal Sapatômica, que abordava as violências sofridas tanto por lésbicas quanto por gays, diferenciando as problemáticas enfrentadas por cada grupo.

Em seguida, finalizamos as discussões com a última questão: descreva uma situação de lesbofobia que você tenha sofrido, caso tenha ocorrido. Depois da última participante se pronunciar, encerramos os trabalhos do grupo focal agradecendo a cada uma pela participação na pesquisa. Após as gravações do grupo focal, as falas foram transcritas de maneira fidedigna.

Quais as aprendizagens metodológicas construídas por meio da utilização do grupo focal?

Diante do já explicitado a respeito do instrumento metodológico do grupo focal, que acreditamos ser uma ferramenta que mobiliza a livre participação de acordo com a discussão de cada participante, nos inquietamos em saber como as pesquisadas o avaliaram.

Segundo as participantes, o grupo focal possibilitou que elas dialogassem entre si, oportunizando que se repensassem por meio das relações intrassubjetivas e intersubjetivas. Elas ouviram e mencionaram situações compartilhadas entre si e também as que eram singulares. Aquilo que era comum a elas ajudou para que pensassem sobre o que era incomum na vivência de cada uma.

Entendemos que o grupo focal possibilitou alguns momentos de confronto de ideias entre elas, como o que ocorreu no segundo encontro, em que dialogamos sobre a identidade étnico-racial das lésbicas participantes do grupo. Nesse diálogo, elas apresentaram como se reconheciam em relação à etnia e raça, discorrendo sobre as suas origens familiares e as possíveis ascendências negras, brancas e indígenas. Em um momento da conversa, Maslouva reitera que a identidade étnico-racial não interfere nas relações sociais tanto quanto a identidade lésbica.

Diante desse apontamento, outras lésbicas como Tina, Marcela e Sakura questionaram o pensamento dela afirmando que entre as lésbicas há diferentes formas de discriminação dependendo da identidade étnico-racial, da performance de gênero, classe, escolaridade, entre outras questões e que, no

caso relatado por Maslouva, haveria diferença em como se olha para uma lésbica branca e para uma negra ou indígena. Sandra ainda aponta o caso de Daniela, sua companheira, um lésbica bofe (autoidentificação dela) e negra que vivencia discriminação em vários espaços.

Outra questão que gerou diálogo profícuo, no primeiro encontro, e permitiu que elas compartilhassem suas vivências e experiências lésbicas foi sobre o assumir-se. Entre as várias questões relacionadas ao sair do armário, Maslouva expôs que a grande dificuldade dela é se assumir lésbica perante sua família. Outras do grupo também ressaltaram essa problemática, como foi o caso de Sakura, Rafa e Sandra. A identidade religiosa cristã das famílias, segundo algumas delas, também afetou essa não aceitação familiar, como foi o caso de Sakura, Maslouva e Rafa.

Chamou-nos atenção que pensar a família inclui várias pessoas, como mãe, pai, irmãs(ãos), tias(os), avós(ôs) e primas(os) e, em algumas circunstâncias, a repulsão a elas pode vir de uma(um) irmã(ão), tio(a) e/ou primo(a), outras vezes da mãe, do pai ou avó e avô. Por meio das falas das participantes, também percebemos o quanto a dependência emocional e financeira afeta muito essa relação das lésbicas com as famílias e algumas preferem não criar um ambiente de discórdia e também de sofrimento, já que a identidade lésbica ainda é lida como anormal, pecado e imoralidade.

Por outro lado, no grupo focal, foi possível também perceber que algumas famílias, ao longo do tempo, constroem atitudes de reconhecimento e de apoio, como foi com Marcela e Daniela, embora, de início, tenham tido alguma relutância. Inclusive Maslouva, enquanto companheira de Marcela, ressalta que tem uma boa relação com a família desta.

Com o propósito de conhecer as contribuições da pesquisa e do uso do grupo focal para as participantes, no ano seguinte àquele em que havíamos feito a pesquisa (2019), perguntamos individualmente, por meio do WhatsApp, como analisavam a participação delas no trabalho e as possíveis repercussões da investigação. Das oito que participaram do grupo focal, quatro retornaram com áudio que foi transcrito e apresentado a seguir:

Acredito que seja importante este projeto para que possa dar maior visibilidade a nós da comunidade lésbica e além disso mostrar vários lados, as dificuldades e problemas que enfrentamos, nossa forma de agir, de como a população também nos olha e como isso re flete na nossa vida (Tina, 30 anos, branca, católica e enfermeira, grifo nosso).

*Esse projeto que vocês estão trabalhando é muito bom, porque muitos vão saber da nossa história, mesmo não sabendo quem somos nós e **ajudar a muitas pessoas abrirem a mente e pararem com esses preconceitos besta e vai ajudar muitas meninas lésbicas a se aceitarem porque elas não se aceitam*** (Sandra, 25 anos, preta, agnóstica, ensino médio completo, faz-tudo em empresa de fast food, grifo nosso).

*Eu acho muito bom e gratificante pra gente porque a maioria das pessoas da sociedade pode ver que a gente não é diferente deles e nós somos iguais independente do que a gente faça ou deixa de fazer, a gente sempre pensa no outro. Nós temos famílias, a gente também sofre e somos seres humanos também. É duro quando a gente anda de mãos dadas, eu e minha companheira e as pessoas ficam dizendo: Sapatão. Não é sapatão e sim lésbica! A gente quer respeito e um lugar na sociedade. Queremos mostrar pra todo mundo que não somos aberrações. Assim como também a gente respeita todo mundo, **queremos mais respeito e menos violência*** (Daniela, 21 anos, preta, católica, ensino médio completo, professora de capoeira, grifo nosso).

***Para mim foi muito importante participar desse grupo focal porque as discussões tiraram dúvidas de alguns temas e de abordar questões de preconceito das vivências citadas.** A contribuição do grupo para a pesquisa foi de trazer assuntos da realidade das lésbicas para a comunidade* (Rafa, 26 anos, parda, espírita, graduanda em Educação Física, designer, grifo nosso).

As falas apresentadas por algumas das participantes nos apontam para a relevância deste trabalho para a visibilidade acadêmica das experiências lésbicas, especialmente para o contexto de Jequié/BA e também para as pesquisas envolvendo as interfaces entre relações étnico-raciais, gênero e sexualidade. A pesquisa desenvolvida e já defendida no PPgrec evidencia muitas das situações vivenciadas por um grupo de lésbicas envolvendo desde o assumir-se e perpassando pela relação com a família, com os(as) colegas dos espaços escolares e dos espaços de trabalho e pelas relações com outras lésbicas.

Destacamos o pensamento de Sandra quando diz da colaboração da pesquisa para que outras lésbicas possam se reconhecer e não se autorrejeitar, inclusive porque a nossa sociedade se construiu por meio do sexismo e da heterossexualidade compulsória e, com isso, muitas lésbicas não conseguem se assumir. Intencionamos continuar divulgando o nosso trabalho por meio de diferentes maneiras como publicação em eventos, livros e periódicos e também junto à comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, *queer*, intersexuais, assexuais e demais identidades (LGBTQTQIA+) por intermédio dos movimentos sociais.

Aprender com o grupo focal também foi um dos impactos apresentado pela Rafa. Para ela, os diálogos no grupo foram relevantes para compreender algumas dúvidas que ela tinha e também para socializar os preconceitos que elas vivenciavam.

Algumas lésbicas encararam o nosso trabalho como um espaço de denúncia dos processos de lesbofobia que acometem as nossas participantes e tantas outras e, portanto, potencializamos esta pesquisa também como uma forma de ensinar, quem se dispuser, a rever e a reagir frente às violências que acometem as lésbicas, diariamente.

Daniela é bem contundente ao dizer: “Queremos mostrar pra todo mundo que não somos aberrações”. Esse lugar de aberração, abjeto e monstruosidade é construído pelos mecanismos sexistas, patriarcais e cis-heteronormativos que insistem em defender o pensamento de que as mulheres estão compulsoriamente subordinadas aos interesses e desejos do homem e que, portanto, a existência lésbica é uma negação e, mais do que isso, um enfrentamento a essa sujeição (ADRIENNE RICH, 2010).

Toda essa repulsa gera as múltiplas formas de violência contra as lésbicas, incluindo o lesbocídio. Milena Cristina Carneiro Peres, Suane Felipe Soares e Maria Clara Dias (2018) nos apresentam que, ao longo dos anos, vêm aumentando os assassinatos contra as lésbicas e, mesmo assim, esses dados são subnotificados, pois não há investimentos do poder público para o registro e a divulgação dessas informações. Essas autoras também destacam o quanto a interseccionalidade da identidade lésbica com outros marcadores como feminilidade/masculinidade, classe, etnia/raça, geração, religião precarizam as sobrevivências dessas lésbicas.

Apesar de termos desenvolvido um espaço para ouvirmos os diálogos de um grupo de lésbicas, ocorreram algumas restrições no decorrer do grupo focal. Uma delas foi a limitação da participação de algumas delas durante os encontros. Algumas participantes eram mais tímidas, talvez não pelo contexto do grupo, mas pela própria construção delas, demonstrando dificuldades em trazer algumas de suas questões. Como boa parte delas não teve momentos de interação desse nível, foi a primeira vez que realizaram uma troca de experiências em torno das vivências das lesbianidades e isso pode ter gerado alguns medos ou receios de apresentarem suas narrativas pessoais.

Souza foi a lésbica que menos se posicionou no grupo focal. Um adendo importante é que, embora ela se assuma lésbica para si mesma e para nós, os familiares e as(os) amigas(os) não sabiam. No dia da primeira entrevista individual, ela nos disse: *“tenho medo dos preconceitos da sociedade e, principalmente, da família que não aceita”* (Souza, 27 anos, preta, sem religião, ensino médio completo, trabalha em serviços temporários). Talvez isso também tenha contribuído para uma maior inibição dela durante as discussões. Apesar disso, ressaltamos que o grupo focal, no seu contexto de ação, não cria uma imposição para que as participantes tenham de se envolver em todas as discussões.

Outra dificuldade que vivenciamos se refere à presença de todas as lésbicas nos três encontros do grupo focal. No primeiro encontro, tivemos a ausência de Tina; no segundo encontro, de Daniela e Souza; e no terceiro não vieram Maslouva, Marcela, Souza, Rafa e Sakura, prejudicando, de alguma forma, o último dia do grupo focal. O elemento que mais interferiu na ausência delas, conforme nos relataram, foi a questão do trabalho, embora tivéssemos nos reunido aos sábados.

Percebemos, dessa forma, que o grupo focal, reunindo pessoas distintas e que não apresentam um vínculo permanente entre si, não deve exceder três encontros, pois quanto mais encontros ocorrerem, torna-se mais difícil garantir a presença de todas ou da maioria delas. E no nosso caso, como o primeiro e o segundo encontros tiveram quase três horas de duração cada um, tínhamos elementos para discutir na dissertação, o que não inviabilizou o trabalho.

No pós-pesquisa, percebemos que o grupo focal também contribuiu para a construção e fortalecimento das relações interpessoais, tanto para as participantes quanto para a pesquisadora. Com a finalização do grupo focal, nos três anos posteriores, as lésbicas participaram menos do grupo do WhatsApp, o que já era esperado, pois a intenção dele estava mais atrelada ao trabalho de pesquisa, e hoje, praticamente, há um silenciamento no grupo. Até então a pesquisadora optou por não excluir o grupo.

Algumas lésbicas participantes da pesquisa construíram um vínculo por grau de afinidade entre elas que perdura até hoje nas redes sociais. Já com a pesquisadora, a relação se estreitou, fortalecendo um vínculo de respeito e confiança que permanece até os dias atuais. Eventualmente, algumas delas

conversam com a pesquisadora por meio do WhatsApp, inclusive compartilhando algumas questões que ainda as atravessam enquanto lésbicas.

Diante do exposto neste artigo, no nosso caso, o grupo focal possibilitou a algumas lésbicas de diferentes identidades étnico-raciais, religiões, ocupações profissionais e escolarização que se encontrassem para expressar as suas histórias de vida, saíssem da invisibilidade e compartilhassem suas angústias e medos, mas também seus sonhos e amores.

Referências

- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 195-217.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Consultoria, supervisão e revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.
- LERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev. Esc. Enf. USP**, v. 35, n. 2, p. 115-121, jun. 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p. 235-245, 2007.
- MEYER, Dagmar 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.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-29.
- PERES, Milena Cristina Carneiro; SOARES, Suane Felipe; DIAS, Maria Clara. **Dossiê sobre lesbocídio no Brasil: de 2014 até 2017**. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2018.
- RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas — Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 4, n. 5, p. 17-44, 2010.
- ROSO, Adriane. Grupos focais em Psicologia Social: da teoria à prática. **Psico**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 155-169, 1997.
- SANTOS. Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- TEPERMAN, Ricardo. **Se liga no som: as transformações do rap no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Didática e as experiências em sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 2, p. 161-175, jul./dez. 1996.

VERMELHO, Sônia Cristina; VELHO, Ana Paula Machado; BERTONCELLO, Valdecir. Sobre o conceito de redes sociais e seus pesquisadores. **Educação e Pesquisa** [on-line], v. 41, n. 4, p. 863-881, 2015.

²⁷A pesquisa que deu origem a este artigo intitula-se “Identidades étnico-raciais, experiências e vivências lésbicas em Jequié/BA” e é de autoria de Maria Cristina Nascimento de Souza. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgrec/producao-turma-mestrado/turma-2018/>.

²⁸O Facebook é uma mídia social que foi lançada em 4 de fevereiro de 2004. Nessa rede social, as(os) usuários(as) criam seus perfis com fotos e listas de interesses pessoais. As pessoas podem trocar mensagens públicas e privadas entre si e publicar imagens, vídeos, convites, conforme seus interesses. A visualização das mensagens pode ser pública ou privada, dependendo do desejo da(o) usuária(o).

²⁹O *Instagram* é um aplicativo de rede social em que as(os) usuários(as) compartilham imagens e vídeos com os(as) seus(suas) seguidores(as). Foi lançado em 6 de outubro de 2010.

³⁰Homem transexual, homem “trans” ou ainda transexual é a pessoa que se identifica e se reconhece como homem, embora tenha sido imputada em seu nascimento a identidade de mulher cisgênera.

³¹As pansexuais têm desejo afetivo e sexual por qualquer identidade de gênero.

³²Os bissexuais são pessoas que sentem atração afetiva e sexual por homens e mulheres.

³³O WhatsApp é um aplicativo de mensagens instantâneas de textos, vídeos, imagens, documentos em vários formatos e também de chamadas de voz e de vídeos para *smartphones*.

³⁴Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j3Wi9QVQi1I>. Acesso em: 3 set. 2018.

³⁵Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=avrYjZsqAkE>. Acesso em: 4 set. 2018.

³⁶Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iwLFOcKHwzQ>. Acesso em: 10 out. 2018.

³⁷Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4tJMcYhu1Ho>. Acesso em: 10 out. 2018.

³⁸Uma das interpretações mais referenciadas para designar o rap seria a sigla para rhythm and poetry, ou seja, ritmo e poesia, embora existam outras. É provável que o rap, enquanto estilo musical, tenha surgido no Bronx, bairro de população negra e pobre de Nova York, nos Estados Unidos, na segunda metade do século 20, mas há origens múltiplas para o rap. É interessante que a definição de rap defende a ideia de que quem escreve é poeta, contestando o pensamento conservador e opressor de que as letras de rap não seriam poesias e que o rap não seria música. As(Os) intérpretes do rap são nomeadas(os) como rappers ou mestre de cerimônia (MC). A nomeação MC se deu porque, desde o início, os(as) intérpretes do rap falavam entre e durante as músicas. O rap apresenta elementos musicais específicos, além de suas letras retratarem as vivências das periferias negras e pobres (RICARDO TEPERMAN, 2015).

³⁹Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W1R4NVtOZ2s>. Acesso em: 20 out. 2018.

⁴⁰Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K2crvhUV0QM>. Acesso em: 20 out. 2018.

HOMOSSEXUALIDADE E IGREJA: REFLEXOS DE PROCESSOS COLONIAIS E DE UMA CONDUTA SOCIAL

*Evanilda Teles dos Santos Pedrosa
Maria de Fátima Araújo Di Gregório*

Introdução

Com o alvorecer da sociedade moderna, o homem deslocou-se para o domínio da liberdade e da atividade na construção da ordem política, da emancipação dos corpos, incluindo o comando da natureza humana. Isso implicou também a perspectiva de ampliar as experiências históricas nas quais o homem mergulhava. Tais alterações, advindas dessas mudanças, estimularam as relações interpessoais, reformulando conceitos, avançando em tecnologias e novas expressões.

Todavia, a busca da emancipação de opressões, a reivindicação por direitos, aponta revisita de conceitos, onde a cultura, a política e a economia se entrelaçam nesse processo de construção do pensamento decolonial, isso porque a decolonialidade é desafiadora numa estrutura em que os conceitos de família e uniões permanecem em moldes coloniais.

A partir desse olhar e, conseqüentemente, com as mudanças ocorridas nas últimas décadas, jovens homossexuais se manifestam em relação aos desejos, reivindicando o reconhecimento dos novos relacionamentos, o que notoriamente tem impulsionado discussões no âmbito de diversos grupos religiosos, a exemplo o protestantismo. Grupos que estigmatizam esses jovens, excluindo por declarar que são amaldiçoados e que precisam ser curados para não envergonhar suas famílias.

A sociedade e a ordem moral

A sociedade coercitiva impõe uma ordem moral e conduta social nos trâmites de uma família na qual impera a heteronormatividade, pautada num discurso que reforça a ideia de perpetuação e manutenção biológica da espécie humana. Assim, aceitar aqueles que fogem a essas normas é visto como uma transgressão para os grupos religiosos conservadores.

Ser homossexual é para muitos membros da igreja uma patologia, um desvio do grupo original. Porém, esse cenário traz à tona um novo pensar

sobre as discussões de raça, gênero e sexualidade, articulando espaços de discussões na escola, na igreja e em outros contextos.

Machado (2004) pontua que o lugar do subalterno é o da impossibilidade de agir, seja como trabalhador consciente de sua situação de classe ou como incapaz de gerir demandas de modernização dos novos Estados nacionais. Sendo assim, estar subalterno a julgamento é uma produção com base em discursos históricos, coloniais que resultam de processos de dominação, deixando pessoas incapazes de desenvolver suas histórias.

Sabemos que o dualismo “corpo” e “não corpo” na experiência humana está virtualmente presente na história da humanidade, pois esses elementos constituem a configuração cultural da sociedade e, como são conceitos elaborados culturalmente, precisam ser pensados.

Hall (1998) mostra que esses conceitos estão em evolução na sociedade moderna e que as identidades vêm se modificando com as novas construções culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Tais transformações estão apontando que as identidades pessoais não são estáticas, abalando a ideia de que os sujeitos têm uma identidade integrada e fixa, gerando, assim, a perda de um sentido de si estável, pelo deslocamento ou descentração dos sujeitos.

Em análise aos processos atributivos e designativos da identidade, Poutignat e Streiff-Fenart (1998) mencionam que esta consiste em “examinar as modalidades segundo as quais uma visão de mundo ‘étnica’ é tornada pertinente para os atores”. Sendo assim, a identidade étnica está fundamentada numa concepção de si, fruto de uma circunstância. Sobre a concepção de identidade marcadamente não fixa, unificada e estável, esta traz a ideia de assumir identidade diferente do binário, podendo representar um conflito na família, na escola e na própria igreja, que é reguladora de comportamentos fixos. Ou seja, dentro de uma ocorrência de identidades contraditórias, a punição familiar e religiosa tem empurrado muitos jovens a caminhos afastados dos seus grupos originais. Portanto, os processos de identificação vão se construindo ao longo da existência e são influenciados pelos diversos atravessamentos que constituem os sujeitos — classe social, raça, etnia, religião, gênero etc., e estes estão sempre em formação. A identidade caracteriza-se, pois, pela incompletude, pelo movimento.

Bosi (2004, p. 52) ressalta que “a estrutura do comportamento se mostra uma relação entre a consciência e o mundo, e jamais cortada por pontos finais. Sendo um traço de união entre o que foi e o que será, é antes de tudo memória e movimento”. Nesse propósito, busca-se compreender o funcionamento das famílias na atualidade, frente a uma nova concepção do indivíduo em relação a outros e à questão de reconhecimento e pertencimento — particularmente, em relação à família e à identidade de gênero com seus conflitos entrelaçados às relações familiares e diante da igreja.

Há de se perceber que, mesmo em meio a tantas mudanças sociais e concepções, o dogmatismo religioso predomina nas famílias tradicionais, em que muitos jovens são educados e moldados nos princípios religiosos judaico-cristãos, nos quais o modelo de família religiosa é predominante e qualquer posição contrária constitui desvio. Em contraponto a esses princípios, as famílias passam por sucessivas mudanças quanto à orientação sexual dos filhos, sendo que no seio dessa instituição nuclear figura a homossexualidade.

Portanto, na evolução dos modelos de família, o preservar a família tradicional formada pelo casamento sexista está em discussão, haja vista que a postulação de novos costumes e valores abre espaço para o respeito à condição humana e à escolha que é direito inerente à personalidade humana.

A homossexualidade na perspectiva religiosa

A passagem do século 20 para o 21 foi marcada pelo desenvolvimento de duas tendências, a princípio paradoxais, envolvendo as esferas religiosas e jurídicas das sociedades ocidentais. Trata-se da reivindicação do direito à liberdade sexual e de gênero.

O acalorado debate acerca de tal pauta implica uma multiplicidade de questões que elucidam o desejo da liberdade sexual de gays e lésbicas a seus direitos sexuais. O texto de Gênesis 19:1-29⁴¹ tem sido tradicionalmente considerado a clássica história bíblica sobre a destruição das cidades de Sodoma e Gomorra em decorrência da homossexualidade de seus habitantes. No entanto, uma vez que ele não trata diretamente de relações homossexuais consensuais, a análise hermenêutica está atrelada a uma forma disciplinar as quais as instituições eclesiásticas utilizam para orientação da ética e moral cristã da sociedade pós-moderna, uma vez que não podemos afirmar que ele faz referência às práticas homossexuais. Mas, por outro lado, podemos atribuir

tal fato à falta de hospitalidade aos visitantes recém-chegados àquela cidade, o que era considerado um “pecado” grave e mortal pelas sociedades antigas.

A referência à imoralidade sexual nessa passagem bíblica é ambígua (embora provavelmente se refira aos atos homossexuais). O panorama apresentado pela passagem bíblica não sugere em parte alguma que os homens tinham consciência de que os visitantes eram anjos ou de que os homens desejavam ter sexo com os anjos. Essa interpretação parece forçada. O que se pode notar nesse texto é que a liberdade sexual de um grupo sempre gerará os estigmas sobre o outro. Para Allberry (2018), por si só o texto de Gênesis pode parecer uma condenação.

Todavia, outras partes do Antigo Testamento acusam Sodoma de pecados bastante diferentes: opressão, adultério, mentira, estímulo ao crime, arrogância, complacência e indiferença para com os pobres. Nenhuma delas menciona a conduta homossexual. Então onde estão as práticas homossexuais na interpretação da literatura bíblica? Será uma forma de controle promovida pela igreja judaico-cristã? A igreja apresenta em sua caracterização inicial um padrão de normatização e imposição das regras sociais para alcance da “salvação” e da graça divinal. Assim, seu caráter disciplinador orienta a vida em sociedade, as práticas sexuais, os papéis de homens e mulheres, a regularização do Estado-nação e até mesmo a educação e o casamento, apregoando um modelo nuclear de família patriarcal.

Ao estudar a História do Cristianismo, ao longo dos séculos, observamos que as diversas mudanças ocorridas no pensamento social não foram o bastante para a mudança do caráter disciplinar da igreja. Desde a igreja primitiva, cujas referências cristãs estão nas figuras dos Apóstolos Paulo e Pedro, vemos que os papéis de homens e mulheres eram questionados socialmente, o silenciamento feminino, a admoestação da sexualidade e a criação dos filhos de forma mais rígida. A regulação social proposta pela igreja tem se difundido até os dias atuais, pois temos vivenciado, nos últimos dias, uma sociedade marcada pelo medo, pela subordinação e aprisionamento das identidades, de vozes que querem dominar os seus corpos e suas vidas em detrimento dos seus direitos e liberdade sexual.

Assim, ponderamos esta discussão sobre a construção das identidades de jovens homossexuais de famílias cristãs protestantes e a luta contra o silenciamento destes por parte da igreja. O debate que ocorre hoje na igreja e

na cultura mais ampla sobre a homossexualidade não é nada menos que feroz. O poderoso instituto do acasalamento religioso sob a óptica humana consiste no discurso do binarismo e o que foge a essa regra é estigmatizado como aberração.

Nas esferas culturais, na política, religião e educação, questões relacionadas à homossexualidade e à pessoa homossexual são onipresentes e objetos de calorosas controvérsias nos discursos. Por um lado, a reivindicação dos direitos sociais e das políticas públicas em prol da comunidade LGBTQIA+, por outro, a repreensão acalorada da igreja com seus discursos discriminatórios, proibições e exclusões. Historicamente, percebemos que o domínio judaico-cristão sobre o Estado é determinante para o pensamento social. É importante lembrar que o poder regulador da religião não age apenas sobre o sujeito preexistente, mas, também, delimita como esse sujeito interage com o mundo à sua volta e quais condutas ele deve seguir, ou seja, impõe-se a submissão às normas impostas pelo outro.

Na produção das novas identidades, a colonialidade do poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações.

A influência da religião judaico-cristã implicou em um longo processo de colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentidos aos resultados da experiência material ou intersubjetiva do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura (QUIJANO, 2005, p. 121).

O autor assegura que o conceito de colonialidade refere-se às condições de estabelecimento do sistema capitalista como modo operante das relações de poder na modernidade, que atuam mediante a “imposição de uma classificação étnico-racial da produção de mundo”. Desse modo, o capitalismo opera subsidiando um paradigma completamente novo de império, classifica socialmente os sujeitos mediante seus papéis e aspectos culturais, exercendo o domínio dos subalternizados pelo colonialismo, o que implica um árduo processo de descolonização intelectual dos fatores operantes do colonialismo.

Essa instância histórica expressou-se numa operação mental de fundamental importância para todo o padrão mundial, desde as organizações sociais às determinações das relações intersubjetivas, como um conjunto de elementos reguladores de raça, classe, gênero e sexualidade. Butler (2014) enfatiza que a norma governa a inteligibilidade social da ação, mas não é o mesmo que a ação que ela governa, pois a norma parece ser indiferente às ações. A norma governa a inteligibilidade, permitindo que determinadas

práticas e ações sejam reconhecidas como tais, impondo uma grelha de legibilidade sobre o social e definindo parâmetros do que será e do que não será reconhecido como domínio social. A questão acerca do que será excluído da norma estabelece um paradoxo, pois normatiza esse campo. Assim, estar fora da norma é continuar, em certo sentido, a ser definido em relação a ela. Para Butler (2014, p. 253), “não ser totalmente masculino ou não ser totalmente feminina é continuar sendo entendido exclusivamente em termos de uma relação a ‘totalmente masculino’ e ‘totalmente feminina’”.

A homossexualidade no contexto do protestantismo

As discussões acerca da homossexualidade no contexto do protestantismo perpassam os mecanismos impostos pela heteronormatividade. A concepção de identidade sexual defendida pela igreja é exclusivamente biológica, ou seja, o sexo dos indivíduos é definido pelo caráter da “Criação”, homem e mulher.

Freud, um dos pioneiros nos estudos da sexualidade humana nos seus aspectos psicológicos, em sua obra *Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, escrita em 1905, mostra que a sexualidade se manifesta nas crianças quase desde o seu nascimento, e que a prática sexual entre os adultos pode ser bem mais livre do que supunham os teóricos moralistas do começo do século (FREUD; BINSWANGER, 1995). O autor traz ao mundo ocidental uma teoria de cunho psicanalista com aspectos antropológicos da família e da sociedade, fundamentada em dois elementos importantes: a culpa e a lei moral.

Podemos deduzir daí a ideia freudiana segundo a qual

[...] as condições da liberdade subjetiva e o exercício do desejo supõem sempre um conflito entre o um e o múltiplo, entre a autoridade e a contestação da autoridade, entre o universal e a diferença, mas que nunca se confundem com o gozo pulsional ilimitado tal como o vemos em prática, por exemplo, no crime, na crueldade, ou na negação sistemática de todas as formas do *logos* separador ou da ordem simbólica (ROUDINESCO, 2003, p. 41).

A deflagração desse conceito de naturalização do discurso de gênero pelo viés religioso é uma questão provocativa na contemporaneidade. A identidade sexual dos indivíduos poderá ser estabelecida e legitimada apenas baseada na operação dos cromossomos? A orientação sexual é outra questão.

A história da sexualidade, se quisermos centrar nos mecanismos de repressão, supõe duas rupturas. Uma no decorrer do século 17: nascimento das grandes proibições, valorização exclusiva da sexualidade adulta e matrimonial,

imperativos de decência, esquivia obrigatória do corpo, contenção e pudores imperativos à linguagem; a outra, no século 20, menos ruptura, aliás, do que inflexão curva: é o momento em que os mecanismos da repressão teriam começado a afrouxar; passar-se-ia das interdições sexuais imperiosas a uma relativa tolerância a propósito das relações pré-nupciais ou extramatrimoniais; a desqualificação dos perversos teria sido atenuada e sua condenação pela lei, eliminada em parte; ter-se-iam eliminado em grande parte os tabus que pesavam sobre a sexualidade das crianças (FOUCAULT, 1999).

Para Foucault (1999), o sexo não é essa parte do corpo que a burguesia teve que desqualificar ou anular para pôr para trabalhar os que ela dominava. É, ao contrário, esse elemento dela mesma que a inquietou e preocupou mais do que qualquer outro, que solicitou e obteve seus cuidados e que ela cultivou com uma mistura de terror, curiosidade, deleitação e febre. As marcas indissociáveis da colonialidade simplesmente não abandonaram os povos colonizados, tampouco foram esquecidos ou deixados de ser praticados, a colonialidade do poder penetrou incontestavelmente um emaranhado de vozes contra a hegemonia política, econômica e cultural, fruto do neocolonialismo.

Frantz Fanon (2008) demonstra que o colonialismo não está baseado somente no período bélico e econômico das nações europeias, mas principalmente na diferença de raça.

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da noção civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será (FANON, 2008, p. 34).

Portanto, ao considerar tal perspectiva teórica, torna-se mais fácil compreender a primazia de que as normas elaboradas no contexto social pretendem elaborar sujeitos subalternos à dominação do Estado, e que o sentido importante da regulação é que as pessoas operem sob narrativas históricas situacionais. Assim, o estado de natureza da sociedade torna-se visivelmente desumanizado, ausente da socialização, das relações “Eu” e outro, e das transmissões culturais.

As identidades difusas e a religião

Mas quem é o homem? Que indivíduo é este que deseja obter o controle sobre seu corpo e suas identidades sociais? São questionamentos que permeiam à medida que adentramos a construção de conhecimento, buscamos a melhoria de nossas práticas diárias, de nossas vidas e conseqüentemente a busca do “eu” e do outro. É como se essa construção do eu estivesse impregnada da história de vida do outro, diferente de mim.

Retomando o pensamento de Foucault (1999), ele nos elucidava que “não é um abandono ou abolição, mas uma reconceptualização do sujeito”. É preciso pensá-lo em sua nova posição — deslocada ou descentrada — no interior do paradigma. Parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade — ou melhor, a questão da identificação, caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação (em vez das práticas discursivas) e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar — volta a aparecer.

É como se numa história de vida individual — mas isso acontece igualmente em memórias construídas coletivamente — houvesse elementos irreduzíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças. Em certo sentido, determinado número de elementos torna-se realidade, passa a fazer parte da própria essência da pessoa, muito embora outros tantos acontecimentos e fatos possam ser modificados em função dos interlocutores ou em função do movimento da fala (POLLAK, 1989).

Para Hall (1998), a identidade é um desses conceitos que operam “sob rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas. Nesse contexto, abordaremos a construção das identidades no cenário religioso, especificamente, na família protestante.

A emergência dos debates acerca das relações entre religiões cristãs e homossexualidade só poderá ser compreendida a partir de análises das situações sócio-históricas, apontando a sexualidade como um constructo social tecido sob as regulações que envolvem o saber e o poder, incluindo o discurso religioso.

As ONGs relatam que no Brasil a cada 16 horas um LGBTQI+ é assassinado em virtude dos crimes de homofobia, fruto de uma construção histórico-social de um modelo de heteronormatividade regulatória. Esse

cenário aponta para estudos que busquem compreender o poder da igreja sobre as famílias e a sociedade, exercendo um papel dominador sobre os corpos, a política e a economia.

Para Natividade (2010), a preocupação política com a homofobia de algumas tradições religiosas motivou o início de um debate no qual se afirmava a necessidade de reconhecimento da igualdade de homossexuais e heterossexuais. Assim, o debate chega à esfera privada da família, sendo possível compreender a percepção sociológica da sociedade, designando à sexualidade o papel de reprodução das espécies, de continuação da espécie humana.

O desenvolvimento da sociedade contemporânea consiste em seguir as regras, mas com certa flexibilidade, o que difere do dogmatismo imposto pela igreja cristã. Voltando à análise da sociedade holística, as normas ligadas a religião assumem a forma de mando, assim, um interdito, uma sanção, uma desobediência ao que é proposto por esses princípios que regulam as regras, sendo a homossexualidade um desses “desvios” das normas.

Segundo Mott (2001), os homossexuais — mais os gays do que as lésbicas — foram condenados a diferentes penas de morte: apedrejados, segundo a Lei Judaica, decapitados, por ordem de Constantino em 324 d.C.; enforcados, afogados ou queimados nas fogueiras da Inquisição, durante a Idade Média e até os tempos modernos; despedaçados na boca de um canhão, como se registrou no Maranhão colonial; queimados pelos nazistas nos campos de concentração. Hoje, no Brasil, a cada dois dias, um gay, travesti, transexual ou lésbica é assassinado, vítima da homofobia — o ódio à homossexualidade —, fazendo de nosso país o campeão mundial de crimes homofóbicos.

A igreja evangélica brasileira legitima a difusão de um discurso religioso que reforça as instituições (família, escola, Estado) e práticas sociais que colaboram para a manutenção de uma hierarquização da sociedade, exercendo o seu poder performativo na construção das identidades, na compreensão e no enquadramento dos modos de vida na contemporaneidade.

A regulação é aquilo que constrói regularidades, mas é também, seguindo Foucault, um modo de disciplina e vigilância das formas modernas de poder; ela não simplesmente constringe e nega e, portanto, não é meramente uma forma jurídica de poder (BUTLER, 2014, p. 271).

O discurso religioso é capaz de criar formas e práticas de consentimentos pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento. Ou seja,

ao transformar uma experiência particular em pretensamente universal, inferioriza-se qualquer outra possibilidade de experiência social (BOURDIEU, 2003). Evidentemente as instituições religiosas tomam o corpo masculino como medida de todas as coisas, reforçando a domesticação das mulheres, bem como se envolvendo nas práticas de vários agentes e na atuação de importantes agências sociais, como é o caso da família. Segundo Bendix (1986 *apud* MACHADO; PICCOLO, 2010, p. 41), na sociologia de Weber:

O judaísmo e o cristianismo são tipificados por um ascetismo religioso ativo, pela ideia de uma ação ética positiva sob orientação divina. O homem é simplesmente um instrumento nas mãos de Deus e deve, portanto, estar constantemente consciente de que suas ações estão entre os meios pelos quais Deus realiza seus desígnios. A partir desse ponto de vista, o mundo é uma fonte de tentações; todas as satisfações sensuais levam ao afastamento de Deus.

Portanto, a sociologia das religiões proposta por Weber implica que a dualidade entre as éticas religiosas e a racionalização social da sexualidade impõe o ascetismo religioso como ativo que se confronta com o erotismo e faz da abstinência sexual um domínio de si mesmo, numa relação casuística e não racional, metódica, orientada para um fim.

Considerações

Sob esse olhar, as ideologias impostas no constructo social contribuem para uma cultura dominante, para uma integração fictícia da sociedade, surgindo em oposição ao mito da integração entre a lógica e a moral. Assim, a modernidade não comporta a ideia de uma identidade essencialmente “acabada”, definida pelos padrões de normatividade da sociedade. Os movimentos dos grupos sociais impulsionam a reivindicação dos direitos sociais, políticos e econômicos, reforçando a ideia de que a identidade sempre é construída contra alguém, na luta, tal qual ela simplesmente existe. Essa formação identitária ocorre ao longo de toda a nossa existência, o que emerge como uma espécie de espaço desestabilizado ou como uma questão não resolvida nesse espaço, entre diversos discursos interligados.

A lógica da identidade é a lógica de algo como um “verdadeiro eu”. E a linguagem da identidade tem sido frequentemente relacionada à procura por um tipo de autenticidade para a experiência, algo que me diz de onde eu vim. A lógica e a linguagem da identidade é a lógica da profundidade — aqui, no fundo de mim, está o meu Eu, o qual eu posso refletir. É um elemento de

continuidade. Eu acho que muitos de nós reconhecemos que nossas identidades têm mudado com o tempo, mas temos a esperança ou a nostalgia de que elas mudam na velocidade de um glaciador.

Portanto, o cristianismo chega ao Ocidente como um projeto sexual de controle das práticas sexuais, elevado a uma categoria de sagrado para a perpetuação da raça humana. Essa parte da tradição eclesiástica é resultado da opressão política e econômica do colonizador. Esses códigos de dominação dos corpos punem aqueles que infringem as regras, a punição é o inferno pela indocilidade, a subversão dos corpos.

A religião, em seus discursos, doutrina o comportamento, as relações com o Outro, e internaliza a rejeição das ações daqueles que não se submetem às suas regras sociais. As barreiras propostas pela igreja em prol da liberdade dos corpos perpassam a regulação da sexualidade, pois a homossexualidade vem sendo duramente reprimida pela sociedade patriarcal, uma vez que ela se configura como uma ameaça à estabilidade da família tradicional. Daí, a repressão contra qualquer sexualidade que fuja à heterossexualidade, por representar um perigoso fator de instabilidade ao projeto colonizador e à hegemonia dos poderosos.

Referências

- ALLBERRY, Sam. **Deus é contra os homossexuais?** A homossexualidade, a Bíblia e a atração por pessoas do mesmo sexo. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2018.
- ALMEIDA, João Ferreira de Almeida. **Bíblia de estudo pentecostal:** Antigo e Novo Testamento. Sociedade Bíblica do Brasil: Casa Publicadora das Assembleias de Deus, 1995.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória:** ensaios de Psicologia Social. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 249-274, jan. 2014.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
- FREUD, Sigmund; BINSWANGER, Ludwig. **Correspondance 1908-1938.** Paris, Calmann-Lévy, 1995.
- HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.
- MACHADO, Igor José de Renó. Reflexões sobre o pós-colonialismo. **Teoria e Pesquisa**, v. 1, n. 44, p. 19-32, jan./jul. 2004.
- MACHADO, Maria das Dores Campos; PICCOLO, Fernanda Delvalhas. **Religiões e homossexualidade.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- MOTT, Luiz. A Revolução Homossexual: o poder de um mito. **Revista USP**, São Paulo, n. 49, p. 40-59, mar./maio 2001.

NATIVIDADE, Marcelo. Uma homossexualidade santificada? Etnografia de uma comunidade inclusiva pentecostal. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 90-121, 2010.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma, 2005, p. 107-130.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

⁴¹“Gênesis 19:1-29 – 1 E chegaram dois anjos a Sodoma à tarde, e estava Ló assentado à porta de Sodoma; e vendo-os Ló, levantou-se ao seu encontro, e inclinou-se com o rosto à terra; 2 E disse: Eis agora, meus senhores, entrai, peço-vos, na casa de vosso servo, e passai nela a noite, e lavei os vossos pés; e de madrugada vos levantareis, e seguireis vosso caminho. E eles disseram: Não, antes na rua passaremos a noite. 3 E porfiou com eles muito, e foram com ele, e entraram em sua casa; e fez-lhes banquete, e assou bolos sem levedura, e comeram. 4 E antes que se deitassem, cercaram a casa os homens daquela cidade, os homens de Sodoma, desde o moço até o velho; todo o povo de todos os bairros. 5 E chamaram Ló e disseram-lhe: Onde estão os homens que a ti vieram nesta noite? Traze-os para fora a nós, para que os conheçamos. 6 Então saiu Ló a eles à porta, e fechou a porta atrás de si, 7 E disse: Meus irmãos, rogo-vos que não façais mal. 8 Eis aqui, duas filhas tenho, que ainda não conheceram homem; deixai-me, rogo-vos, trazê-las para fora, e fareis delas como for bom aos vossos olhos; somente nada façais a estes homens, porque por isso vieram à sombra do meu telhado. 9 Eles, porém, disseram: Sai daí. Disseram mais: Como estrangeiro este indivíduo veio aqui habitar, e quereria ser juiz em tudo? Agora faremos mais mal a ti do que a eles. E arremessaram-se sobre o homem, sobre Ló, e aproximaram-se para arrombar a porta. 10 Aqueles homens, porém, estenderam a sua mão, e fizeram Ló entrar com eles na casa, e fecharam a porta, 11 E feriram de cegueira os homens que estavam à porta da casa, desde o menor até o maior, de maneira que se cansaram à procura da porta. 12 Então disseram aqueles homens a Ló: Tens alguém mais aqui? Teu genro, e teus filhos, e tuas filhas, e todos quantos tens nesta cidade, tira-os para fora deste lugar; 13 Porque nós vamos destruir este lugar, porque o seu clamor aumentou diante da face do Senhor, e o Senhor nos enviou para destruí-lo. 14 Então saiu Ló e falou a seus genros, aos que haviam de casar com as suas filhas, e disse: Levantai-vos, aí este lugar, porque o Senhor há de destruir a cidade. Foi tido, porém, por zombador aos olhos de seus genros. 15 E ao amanhecer os anjos apressaram Ló, dizendo: Levanta-te, toma tua mulher, e tuas duas filhas que aqui estão, para que não pereças na injustiça desta cidade. 16 Ele, porém, demorava-se, e aqueles homens o pegaram pela mão, e pela mão de sua mulher, e pela mão de suas duas filhas, sendo-lhe o Senhor misericordioso e tiraram-no, e puseram-no fora da cidade” (ALMEIDA, 1995, p. 60-61).

A MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA DE MULHERES ARTESÃS

Claudia de Faria Barbosa

Isis Assis Chabi

Introdução

Tempo tempo tempo tempo...

Por seres tão inventivo e pareceres contínuo,

Tempo tempo tempo tempo, és um dos deuses mais lindos...

(Caetano Veloso, Oração ao tempo)⁴²

Na epígrafe, Caetano Veloso expõe a complexidade do tempo e remete a outra perspectiva que é a ativação da memória para a sua continuidade. Conforme Arendt (2011, p. 37), do ponto de vista da pessoa, que vive “sempre no intervalo entre o passado e futuro, o tempo não é contínuo, um fluxo de ininterrupta sucessão; é partido ao meio [...]”, esse lócus em que a pessoa se encontra demanda ir às origens, que são imprescindíveis, porque, na possibilidade de “se configurar um mundo sem raízes, toda a dimensão do passado é posta em perigo” (ARENDR, 2011, p. 131).

De certo modo, tratar sobre as memórias das famílias é remeter-se às origens que se fazem pertencentes a cada grupo familiar, que são de fato uma referência fundamental para a (re)construção do passado, ao mesmo tempo em que é a recordação que se faz presente e estabelece elos e vínculos das pessoas em diferentes tempos. A memória se apresenta como um fenômeno complexo e multifacetado, por vezes redesenhada ou redefinida para atender aos desígnios estabelecidos pela sociedade. A família, dentro desse processo, revela-se como um elo na constituição da memória social, pois a memória familiar é um dos fatores imprescindíveis na manutenção dos vínculos pessoais e comunitários que reverberam na união dos sujeitos e fortalecem suas experiências individuais e coletivas.

Portanto, conhecer a própria história por meio das memórias guardadas e reverberadas na família é uma forma de manter o legado, as tradições familiares e a ancestralidade, bem como propicia aos sujeitos conhecerem de perto como se iniciam suas histórias para reconhecerem-se enquanto seres

sociais envoltos na cultura. No aporte de Geertz (1996), a cultura consiste em uma teia de significados que o sujeito tece ao seu redor e que o amarra. Logo, a cultura é um suporte para a adaptação das pessoas em seus espaços e é distribuída por intermédio das pessoas e entre elas, como resultado das suas experiências. Nesse sentido, a aprendizagem e a produção do artesanato é um exemplo de expressão cultural que envolve determinado grupo, isso porque é desenvolvido com base na tradição por intermédio das mãos de pessoas próximas. No caso das mulheres artesãs, esse legado traz o entendimento da ancestralidade, origens e lugares que podem levar à constituição dos valores, tradições e concepções que permeiam a existência, de maneira tal que leva a questionar ou não as vicissitudes a depender dos interesses pessoais e de grupos que definem marcadores étnicos pertinentes ao grupo de pertencimento. Como uma espécie de resgate, conhecer a memória familiar é imprescindível para a construção da identidade dos sujeitos, pois esta se configura como a percepção daquilo que se é e do que se constitui socialmente.

Logo, as memórias familiares perpassam a construção das identidades, visto que cada grupo familiar traz consigo seus marcadores identitários arraigados às suas origens e lugares que se fazem presentes nos grupos e estão interligados, ou seja, as relações que os sujeitos estabelecem com as memórias atuam no desenvolvimento de sua individualidade. Lopes (2014, p. 845) afirma que “por meio do estudo da memória podemos identificar a construção de identidades, tanto individuais como coletivas. O discurso de um grupo, quando trabalhado em conjunto, geralmente compõe-se de fatos semelhantes”.

Nessa perspectiva, a escolha desta temática se justifica diante da necessidade de compreender como os aspectos da memória são tratados no interior das famílias, sua relação com os contextos e vivências, bem como as influências da memória familiar das mulheres e seus reflexos na constituição da identidade étnica e de marcadores de gênero e sexualidade. Seguindo com o pensamento de Lopes (2014, p. 850),

[...] a identidade seria a maneira como certo indivíduo, por meio de suas características se vê ao longo do tempo, permitindo a construção do eu, por meio do qual esse indivíduo tornar-se-ia semelhante a si mesmo e também diferente dos outros.

Nessa direção, apresenta-se a indagação inicial que justifica este texto: a relação entre memória e família contribui na construção das identidades étnicas das mulheres artesãs? Na tentativa de responder a essa questão, as

reflexões de Arendt (2007, p. 31) chamam atenção de que a memória, embora seja um dos mais importantes modos de pensamento, “é impotente fora de um quadro de referência preestabelecido, e somente em raríssimas ocasiões a mente humana é capaz de reter algo inteiramente desconexo”. Portanto, as conexões se estabelecem a partir do que se vive e nos vínculos de pertencimento e de conflitos, por isso a relevância das famílias nesse diálogo.

As raízes identitárias se constroem ao longo do tempo também por meio dos marcadores existentes nos grupos familiares, que estão na memória dos guardiões e são repassadas por intermédio de saberes destes, pois a memória vem do passado e se entrelaça ao presente, enquanto prepara o futuro. Esses laços de ancestralidade constituem parte do sujeito no grupo ao qual pertence, indicam e realçam seus marcadores étnicos, identitários e culturais, por meio dos saberes e legados encontrados nas memórias familiares.

Não se omite aqui a problemática de outras pessoas e grupos étnicos excluídos socialmente e apartados de seus núcleos familiares, sobretudo pelo processo de colonização, escravização e migrações, situação em que tendem a ter mais dificuldades de expor suas memórias individuais e coletivas, bem como o ser “desenraizado”, conforme aponta Todorov (1999, p. 27), que pode encontrar dificuldades de inserção e requer adoção de estratégias e negociações para evitar situações conflitivas e de exclusão.

O espaço de construção do artesanato se constitui como um lugar de trocas e aprendizagens, onde as reminiscências se fazem presentes, as memórias são resgatadas e as experiências de vida são compartilhadas a partir da compreensão entre as mulheres envolvidas e seus próprios processos de resignificação. Assim, o saber fazer é repassado de geração em geração com os preceitos e conceitos previamente estipulados e definidos pela sociedade patriarcal no que tange aos papéis de gênero e representações sociais, definido por Moscovici (1978, p. 26) como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” que tendem a ser reproduzidos de maneira automatizada e, por vezes, inconsciente.

Este escrito é um estudo de reflexão teórica e constitui-se em uma abordagem de pesquisa de natureza qualitativa, entendida como aquela que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratada por meio da história, do universo, dos significados, motivos, valores e das crenças e atitudes

dos atores sociais (MINAYO, 2013). Portanto, tem o objetivo de analisar de que maneira a relação entre memória e família contribui ou não na construção das identidades étnicas das mulheres artesãs.

Metodologicamente se insere na perspectiva hermenêutica de que “é aqui como em outros casos a tarefa mínima da reflexão filosófica: analisar, clarificar” (RICOEUR, 2012, p. 8). Ou seja, trata-se não somente de definir e descrever, mas de problematizar a memória por meio da interpretação, método e reflexão.

Este texto encontra-se estruturado em quatro partes após esta introdução, que justifica o objeto de estudo, expõe a questão de investigação, o objetivo e a metodologia. Na sequência, a primeira parte trata de identificar os conceitos de memória e como são feitas as seleções do que ela deve abarcar; em seguida dialoga sobre a relação entre memória e família na constituição das identidades; no terceiro tópico a discussão é sobre o trabalho artesanal que recai sobre as mulheres. Subsequentemente, analisam-se os reflexos de tudo isso na constituição da identidade étnica das mulheres artesãs e na negociação com a memória familiar no processo de resgate do passado no tempo presente. Ademais, traz-se à tona a relevância da memória familiar, mas também problematizam-se as reproduções de desigualdade, hierarquização e manutenção de papéis estereotipados de gênero e classe social.

Memória e seletividade

A memória revela-se como parte fundamental na construção das identidades dos sujeitos, constitui-se como elo imprescindível entre passado e futuro, reconstrói experiências coletivas ou simplesmente relembra momentos individuais. Enquanto fenômeno atemporal, ao mesmo tempo em que permite a reconstrução de experiências celebradas no passado, consente o resgate daquilo que foi desprezado, esquecido ou até mesmo silenciado pelas antigas gerações. Traz em seu cerne duas funções essenciais e diferentes entre si, a celebração das experiências exitosas do passado e o resgate daquilo que foi, dependendo de diferentes interesses, traumas e conflitos silenciados ou abandonados.

Assim, existem diversos fatores de seleção que determinam o que vai ou não ser celebrado pela memória, seja ela coletiva, histórica ou familiar. Esses fatores atendem a diferentes determinações sociais e culturais que agem

diretamente na construção e reconstrução do passado sob diferentes pontos de vista e interesses ideológicos. Os modos de seleção do que é guardado pela memória e do que é esquecido são definidos pelos desígnios sociais que atravessam os momentos históricos de cada sociedade.

A palavra memória, que vem do latim *memoris*, é a faculdade de lembrar e conservar estados de consciência passados e tudo quanto a eles estiver relacionado: factual, qualitativa ou seletiva, é humana e está diretamente ligada ao que se vive ou compartilha. Sem memória, uma pessoa não se reconhece, ela se despedaça e, com efeito, deixa de existir. Nesse sentido, a memória revela-se como um dos processos humanos cognitivos de complexidade e um dos temas muito debatidos por diversas áreas do conhecimento ao longo dos séculos.

De acordo com Martins (2007, p. 35), “o passado, como continuidade ou descontinuidade remanescente no presente, constitui um enigma a ser decifrado pelos indivíduos e pela sociedade”. Portanto, para desbravar esse mistério, recorre-se cotidianamente às lembranças que cada grupo, comunidade ou sociedade guardam ao longo do tempo. “A memória é o registro transcendente do tempo que já não mais é, ativado no presente pela lembrança que opera o uso dos conteúdos da memória” (MARTINS, 2007, p. 35).

Sua transversalidade é notada quando esta faz conviverem pessoas de diferentes gerações, seus sentidos se dividem em lembrar na aceção que traz à memória; a lembrança provocada e na comemoração. “A memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo” (BOSI, 2003, p. 53). A memória individual, nesse sentido, é a capacidade dos sujeitos manterem lembranças de suas vivências e retomá-las sempre que for necessário.

Portanto, ela constitui-se como uma partícula do “eu” que, na memória coletiva, traz consigo lembranças, subjetividades de detalhes do que foi vivido, na história pessoal e experiência individual do sujeito. “A lembrança é a sobrevivência do passado” (BOSI, 1979, p. 15). É por meio dela que fatos pretéritos são recontados e perpetuados. O resgate da memória é essencial para que se preserve a identidade e a cultura, tanto do sujeito isoladamente considerado quanto do grupo social.

No entanto, para Halbwachs (1990), a memória é essencialmente coletiva, ou seja, para ele não existem memórias individuais, pois estas sofrem

influências diretas do todo que constitui e rodeia o individual.

[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 1990, p. 26).

Para o autor, lembrar se dá sempre no social, mesmo a memória aparentemente mais particular e a experiência vivida está ligada à memória de um grupo. “A memória é a reserva que se dispõe da totalidade de nossas experiências” (BOSI, 1979, p. 13). Cada um carrega as suas lembranças, mas não se está somente nesse ato de lembrar, ao contrário, interage-se o tempo todo com seus grupos, comunidade e sociedade.

Memória familiar

É na interação que a memória pessoal do sujeito é também constituída pelas memórias daqueles que o cercam, no entanto, relembrar não é um fenômeno fácil; conforme Bosi (1979, p. 55), “a memória não é sonho, é trabalho”. Ou seja, trabalho no sentido de reviver, refazer e reconstruir com imagens e ideias atuais as experiências do passado.

Dessa maneira, a família apresenta-se como elemento fundamental no exercício de rememorar um acontecimento ou reconstruí-lo por meio da evocação da memória. Halbwachs (1990) chama atenção para os “museus de famílias”, que são, de fato, marcas do passado, e não apenas elementos que evocam lembranças, mas são a própria lembrança.

A memória familiar é uma construção coletiva, uma corrente de pensamento contínuo [...] que retém do passado somente o que está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém (HALBWACHS, 1990, p. 81-82).

Constitui-se enquanto fator essencial na construção da memória coletiva de grupos, comunidades e sociedades.

A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos do convívio e os grupos de referências peculiares a esse indivíduo [...]. A menor alteração do ambiente atinge a qualidade íntima da memória (BOSI, 1979, p. 17).

Essa dependência da interação gera um ciclo que permite ao longo do tempo perpetuar valores, ritos, crenças, conhecimentos e saberes que vão caracterizar cada grupo étnico e social. Assim, o caráter transgeracional da

memória apresenta-se como fator fundamental para sua continuidade, pois faz com que de geração em geração, por meio de acontecimentos da vida cotidiana, ao longo dos séculos os valores, tradições e concepções de mundo sejam transmitidos.

Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, ela seria uma imagem frígida. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição (BOSI, 1979, p. 31).

As memórias e lembranças não se apresentam de maneira isolada, dissociadas do mundo e dos valores e concepções que as constituem culturalmente. Para Bosi (1979), aquilo que se viu e se conheceu bem, custou anos de aprendizado e sustentou uma existência que passa a outra geração como um valor.

Esses valores, produzidos e reproduzidos pela memória, tornam-se tradições e são assimilados pela cultura, tornando-se valores culturais. Isso reflete nas identidades de grupos e comunidades e afeta o processo de constituição identitária individual de seus membros. Para Halbwachs (1990), a cultura é o fluido que é transmitido pela memória, em uma linha do tempo que sobrevive de geração para geração em tempos e espaços que parecem muitos, mas podem ser apenas um.

A memória coletiva, portanto, diz muito sobre a cultura e como se vive em grupo em determinados contextos. Com base nas lembranças e semelhanças em um certo período, perpassa pela experiência de vários sujeitos para se tornar coletiva, por intermédio das vivências, percepções e dos hábitos que se transformam dialogicamente em atos da cultura. Embora a memória seja dependente de uma experiência passada, é no tempo presente que ela se processa e exerce seu papel na transformação social.

A memória familiar sofre diretamente as ações desse jogo de interesses, os eventos evocados ou silenciados pelas famílias atendem diretamente aos ditames mediados pelas ações coletivas no viver e fazer história. Dessa maneira, a lembrança é fruto de um processo experienciado coletivamente, ainda que de maneira diferente por cada sujeito e é vivida enquanto composição de um contexto específico. Tal organização leva à constituição da identidade do ser que não se conclui, mas se constrói paulatinamente. E o que isso tem a ver com a relação das mulheres com o artesanato? É o que se problematiza na sequência.

As mulheres e o artesanato

A produção artesanal se faz presente em todos os períodos de evolução da civilização humana. Com o passar do tempo e com a chegada da lógica do capital, as atividades artesanais foram ganhando diferentes significados e sua valorização foi sendo suprimida frente às atividades comerciais que demonstravam mais lucro com o maquinário.

No mercado de trabalho, a participação das mulheres foi tardia, Perrot (2007) ressalta dois períodos históricos como marcos desencadeadores desse processo, que foram: a Revolução Industrial (1760-1840) e a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), somente depois deles foi que efetivamente essa participação ocorreu. Antes desses períodos históricos, cabia às mulheres a atuação restrita ao espaço e domínio do doméstico, ações desenvolvidas dentro de casa e as atividades produtivas com as quais elas se envolviam e se limitavam.

Entretanto, as mulheres sempre trabalharam, embora seus trabalhos fossem por vezes limitados, subvalorizados ou apagados por meio de práticas e conceitos sociais que atribuem somente ao homem o privilégio do trabalho produtivo. O espaço privado e doméstico do trabalho das mulheres é por vezes suprimido e atribuído como trivial, já aos homens é destinado, em sua maioria, o espaço público sendo este o valorizado e referido com prestígio, determinando assim a divisão sexual do trabalho.

[...] a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é adaptada historicamente e a cada sociedade. Ela tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apreensão pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.) (KERGOAT, 2003, p. 55-56).

Essa noção que primeiro foi utilizada para divisão de tarefas entre homens e mulheres serve à sociedade como marcadora de espaços e funções, podendo ser utilizada como um instrumento explicativo de como ela se estrutura a partir das funções destinadas a cada um e demonstrando, sobretudo, como as relações de poder se definem.

O artesanato é historicamente uma atividade estimulada a ser desenvolvida pelas mulheres no âmbito de seus lares, pois constitui-se como uma forma de aprender e manter as ditas funções femininas. Dessa forma, o domínio dos

chamados trabalhos manuais era e ainda predomina como fundamental para o exercício da feminilidade.

Dessa maneira, o trabalho artesanal apresenta-se na escala de representação da divisão sexual do trabalho como uma atividade de menor prestígio social, sendo desenvolvida, na maioria das vezes, no espaço privado no âmbito dos lares, assim é vista e atribuída como uma atividade das mulheres, uma função feminina. O artesanato tende a apresentar uma dupla exclusão, isso porque é uma atividade relegada no setor econômico, por não se adequar à lógica da produção industrial e por ser definida quase que exclusivamente como uma função de mulheres.

A sociedade investe muito na naturalização deste processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com esse pensamento, é natural que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como é natural sua capacidade de conceber e dar à luz (SAFFIOTI, 1987, p. 9).

Ou seja, a compreensão sobre as diferentes funções destinadas a homens e mulheres ainda se ampara no ideal da diferenciação sexual. Existe uma espécie de naturalização desse processo, no que diz respeito às funções femininas; percebe-se e “torna-se, pois, clara a atribuição, por parte da sociedade, do espaço doméstico à mulher” (SAFFIOTI, 1987, p. 9). A sociedade passa a explicar as diferentes formas de divisão do trabalho por meio de discursos sexistas que tendem a fazer entender essas divisões como “naturais” por meio de argumentos já conhecidos.

As representações acerca dos papéis sociais definidos como femininos sofrem impactos diretos dos mecanismos de poder que agem em prol de interesses dominantes. Argumentos sexistas e racistas se mantêm nas estruturas sociais e refletem como se estruturam as relações de poder, a reprodução das ordens e a dominação masculina, consoante às análises de Bourdieu (2012), quando chama atenção para o fato de os sujeitos estarem inseridos em padrões inconscientes de estruturas históricas de ordem masculina.

De acordo com Saffioti (1976, p. 32), “a mulher das camadas sociais diretamente ocupadas na produção de bens nunca foi alheia ao trabalho. Em todas as esferas e lugares ela tem contribuído para a subsistência de sua família e para criar a riqueza social”. Ou seja, aquelas pertencentes às classes sociais mais baixas atuam diretamente na produção de renda de suas famílias por

meio de diversas atividades, incluindo o artesanato; ainda que essa função não seja percebida como força de trabalho, elas estão presentes e ativas e contribuem para o sustento de suas casas e para os lucros da sociedade.

Refletir sobre a divisão sexual do trabalho por meio das atividades artesanais é muito mais do que simplesmente constatar desigualdades. “É articular a descrição do real com uma reflexão sobre os processos pelos quais a sociedade utiliza a diferenciação para hierarquizar as atividades” (KERGOAT, 2003, p. 59). No caso do artesanato, a questão da divisão sexual do trabalho apresenta-se como uma característica do ofício sob a ótica atribuída à delicadeza necessária ao fazer, quase sempre reconhecida como característica feminina.

Em se tratando especificamente das sujeitas desta análise, as mulheres artesãs constroem e reconstroem memórias no cotidiano de suas atividades, por meio de fazeres e saberes imitados e transmitidos ao longo das gerações, saberes que dizem respeito aos seus ofícios, mas também às suas identidades, estereótipos e reconhecimentos. Trata-se de um espaço de produção artesanal, onde as memórias são resgatadas não apenas a partir da oralidade, mas do resgate das trajetórias vividas na produção concreta do ofício.

Na pesquisa de Silva (2015, p. 256), ela percebeu que a maioria das mulheres participantes do estudo “aprendeu o artesanato inicialmente na infância, nos espaços domésticos e vinculados às relações familiares, onde as figuras femininas (mães, avós, tias, irmãs, etc.) são majoritárias em suas aprendizagens com o artesanato”. A autora também chama atenção do papel de destaque que o artesanato tem na visibilidade do trabalho feminino ao desvelar parte de trajetórias das mulheres artesãs, mas há que se destacar também os estereótipos de gênero, sexualidade e classe que circulam essas relações.

O artesanato de mulheres não é somente analisado como objeto de trabalho, mas entendido em toda a sua subjetividade, revelando-se então como fonte de memórias e práticas sociais transmitidas por gerações. Sendo este, por vezes, uma exemplificação concreta do modo de viver de cada comunidade, bem como das divisões feitas no cerne de sua construção, que representam as divisões estabelecidas culturalmente. Assim, busca-se que este escrito seja uma reflexão sobre os contextos sociais nos quais as mulheres artesãs constituem suas identidades étnicas.

Reflexos na constituição das identidades étnicas

A recordação do passado é fator essencial na construção das identidades. A experiência do que é vivido afeta cada sujeito de maneira particular e diversa. O conjunto das memórias de cada um age diretamente no que se denomina personalidade ou forma de ser. Os seres humanos são constructos de diversas experiências coletivas vivenciadas de maneira individual, significadas e ressignificadas a partir dos valores, saberes, símbolos, tradições e crenças.

Pollak (1992) menciona que a memória é constituída por acontecimentos, personagens e lugares; ela é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa, e sofre flutuações em função do momento em que é articulada e expressa. Nesse sentido, as preocupações do momento, e não apenas os eventos do passado, constituem um elemento de estruturação da memória.

A priori, a memória é percebida como algo particular do sujeito, um fenômeno individual e íntimo, contudo, essa experiência é construída a partir das vivências na coletividade, permeada por sentidos que nascem e se constituem. Nesse sentido, os humanos são seres formados na cultura, na qual se aprende a significar as experiências, pois ela é sempre produzida, experimentada, significada e ressignificada a partir das vivências individuais e coletivas.

De acordo com Barth (2005, p. 22), “a cultura está sempre em fluxo e mudança, mas também sujeita às formas de controle”. Os humanos são seres individuais envoltos na cultura, como um fluxo em um campo de variação contínua que age sobre os sujeitos e estes sobre ela. Resulta, assim, em diferentes processos de lembranças, silenciamentos e apagamentos na constituição da identidade de cada sujeito.

Nesse sentido, a identidade, entendida como um sistema de representações fluido e em constante transformação, apresenta-se enquanto um fenômeno complexo e dinâmico que se constitui nas vivências. Conforme Hall (2014), ao mesmo tempo que se projeta a si mesmo, internaliza significados, valores e concepções estabelecidos culturalmente, torna parte do sujeito em uma relação dialógica que estabiliza nos modos culturais que habitam.

Assim, no processo de constituição identitária, o sujeito se utiliza de valores, ferramentas intelectuais e recursos que são fornecidos pelas gerações anteriores, a partir da memória, para viver o presente. A identidade constrói-se em situações específicas por meio de representações culturais, pois é entendida como um “modo de construir sentidos que influencia e organiza

tanto nossas ações, quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2014, p. 50). Ou seja, as identidades culturais provêm de alguma parte e, portanto, possuem histórias e memórias, e sofrem constantes modificações.

A identidade cultural é, portanto, formada a partir de conexões entre padrões culturais que demandam ser correspondidos e as interações do sujeito com seu contexto, no qual ele está intrinsecamente atrelado à sua estrutura social, que reflete em suas identificações, a identidade pessoal corresponde também às expectativas de seu grupo seguindo uma normalidade preestabelecida.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2014, p. 108).

Nessa perspectiva, a identidade é culturalmente formada, por posicionamentos, e não por essência, portanto, é resultado de um conjunto complexo de atuações e identificações, de certa forma moldados e transmitidos culturalmente pelo sistema de representações, papéis e funções atribuídos de diferentes formas em diversificadas sociedades.

Dessa maneira, o processo de construção das identidades é realizado em um contexto de diferentes movimentos que ora buscam fixá-las e consolidá-las, ora tendem a subvertê-las ou desestabilizá-las. As identidades compõem-se “em situações específicas por meio de representações culturais”, pois são entendidas como um “modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações, quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2014, p. 50).

Assim, as identidades são constituídas em meio a uma variedade de esforços e processos, sociais e culturais, que influenciam e moldam diretamente a depender de interesses ideológicos dominantes. Portanto, os acontecimentos celebrados ou silenciados pela memória agem diretamente nesse processo, a evocação da memória daquilo que merece ser lembrado ou esquecido varia conforme o tempo e o lugar e diz respeito diretamente aos interesses sociais e às relações de poder estabelecidos por grupos diversos.

Pensar as identidades étnicas em um sentido amplo e dialético demanda a compreensão destas como um eixo em constante construção e transformação, porque possui alguns elementos como base constitutiva. Sendo assim, é analisada como algo em movimento, que se estrutura e se modifica com as

relações culturais. É no contexto da cultura e história que as identidades étnicas vão se definindo por intermédio do diálogo no e com o mundo em que são formadas. Conforme Poutignat e Streiff-Fenart (2011, p. 124), “a etnicidade não se manifesta nas condições de isolamento”, é por meio das diferenças culturais e do contato com o outro que ela se evidencia.

Dessa maneira, a identidade étnica pode ser entendida tanto como uma forma de estabelecer os limites entre os grupos quanto como um modo de fortalecer os laços entre os sujeitos. Trata-se de “uma forma de organização social com base na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 141). Nessa perspectiva, o termo etnicidade possui um sentido dialético, bem como os sujeitos que ele define. Trata-se de uma estrutura em movimento que sempre se constrói e se modifica nas relações.

Esse exercício de manipulação da memória, por meio das celebrações ou dos esquecimentos, faz parte do movimento de constituição das identidades étnicas e revela como esta pode ser usada como instrumento de poder para atender aos desígnios ideológicos e sociais de grupos dominantes. Os lugares de silêncios e/ou valorização das experiências coletivas e individuais retidas na memória sofrem influências diretas do que foi estabelecido culturalmente pelas experiências coletivas e sociais.

Nesse sentido, postos em jogo, na luta das forças sociais pelo poder, a memória e o esquecimento são deliberadamente manipulados pelas classes, grupos e indivíduos dominantes. De tal modo, as identidades étnicas das mulheres artesãs se constituem em um jogo relacional que traz como ênfase os seus contextos de vida e as suas interações sociais, sempre correlacionadas a um sistema de estratificação social que condiciona seus lugares, funções e representações; embora não seja estático, mantém permanências de situações de opressão e dominação.

Algumas considerações

No território complexo e imprescindível da memória, passado e presente cruzam-se de maneira contínua e inevitável. Como aspecto fundamental e constituinte do ser, a memória jamais deve ser excluída ou repelida, mas estendida e celebrada como elo entre as experiências vividas e a construção da

identidade dos sujeitos, grupos e sociedades por meio da evocação de suas lembranças, sejam elas felizes ou dolorosas.

A conjuntura em que se acessa a memória, na construção identitária das pessoas, é mediada pelas lembranças e ligações entre passado e presente por meio das memórias individuais e grupais que encontram no interior das famílias o lócus para dar significados a tais reminiscências. Portanto, a preservação das relações e dos vínculos entre as gerações constitui premissa relevante para a construção das identidades dos sujeitos e manutenção da ancestralidade das mulheres artesãs, por outro lado, também chama atenção para os processos de reproduções de desigualdades, hierarquizações e manutenções de papéis estereotipados de gênero e classe social.

O processo de constituição da identidade étnica das mulheres sofre diversos impactos culturais e sociais. As relações de trabalho exprimem posições secundarizadas e/ou subalternizadas, trabalhos inferiorizados e, por vezes, invisibilizados, que são destinados a elas. Esse processo é reforçado pela cultura por meio da ideologia dominante que atribuiu ao longo dos séculos papéis e funções diferenciadas e hierarquizadas entre homens e mulheres.

A representação das mulheres é construída sócio e culturalmente por meio de mecanismos de dominação que atuam em suas vidas desde o nascimento. As relações de gênero, classe e etnia são fatores estruturantes e determinantes e estão presentes nas esferas da vida social, sobretudo no contexto estudado.

A manutenção das práticas artesanais por meio das aprendizagens e legados familiares e geracionais resultam na manutenção de práticas culturais, sobretudo advindas do esforço das mulheres que, por intermédio de suas memórias, ensinam seus ofícios às novas gerações, mantêm o artesanato vivo e incorporam práticas às identidades étnicas das mulheres artesãs, uma forma de manutenção dos costumes, mas também de ranços de dominação masculina (BOURDIEU, 2012). A memória trabalhada na família contribui na construção das identidades étnicas das mulheres artesãs, entretanto, há de tensionar o padrão hegemônico na produção de fazeres e saberes que também indicam opressão e dominação.

Referências

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.

- BARTH, Fredrik. Etnicidade e o conceito de cultura. Tradução de Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto. **Antropolítica**, Niterói, n. 19, p. 15-30, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Tao, 1979.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.
- GEERTZ, Clifford. **A transição para a humanidade**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1996.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- KERGOAT, Daniele. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: EMÍLIO, Marli; TEIXEIRA, Marilane; NOBRE, Miriam; GODINHO, Tatau (org.). **Trabalho e cidadania ativa para as mulheres**: desafios para as políticas públicas. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003, p. 55-63.
- LOPES, Adriana Romero. Identidade e memória: a construção de uma classe. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, Suplemento Especial, p. 842-854, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.
- MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. O enigma do passado: construção social da memória histórica. **Textos de História, Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB**, v. 15, n. 1/2, p. 35-48, 2007.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.
- POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- RICOEUR, Paul. **Vivo até a morte**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.
- SILVA, Márcia Alves da. Abordagem sobre trabalho artesanal em histórias de vida de mulheres. **Educar em Revista** [on-line], n. 55, p. 247-260, jan. 2015.
- TODOROV, Tzvetan. **O homem desenraizado**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

⁴²Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44760/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

PATRIARCADO, MESTIÇAGEM, BRANQUEAMENTO E MANUTENÇÃO DE PRIVILÉGIOS: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL NA UNIVERSIDADE

*Maria de Fátima de Andrade Ferreira
José Valdir Jesus de Santana*

Introdução

A universidade contemporânea, devido à manutenção de suas práticas tradicionais eurocêntricas e coloniais, tem sido muito questionada, principalmente quando se refere a questões relacionadas às relações de gênero entrelaçadas a raça, etnia, classe social e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados, masculinos, cis-hetero-brancos, cristãos.

Desse modo, a descolonização do conhecimento implica tensões, conflitos, confrontos, negociações e, por fim, a produção de algo novo, prudente, isto é, a descolonização do poder, do ser e do saber (QUIJANO, 2005), que se torna um desafio para a universidade, educadores e discentes, à formação docente, ao currículo, às práticas pedagógicas. Em especial, quando se refere à busca da compreensão sobre a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos e sociais, tendo como foco a sua codificação com a concepção de raça, gênero, etnia, desmitificação do mito da democracia racial, mestiçagem colonial e ideologia do branqueamento e seus privilégios brancos e europeizados (GOMES, 2007; MUNANGA; GOMES, 2006; MENEZES, 2007, 2003).

Para se pensar a relação entre o colonizador e o colonizado, é preciso entender que os mecanismos de dominação à maior parte das opressões, em qualquer lugar do mundo, retornam as mesmas atitudes e os mesmos comportamentos, a colonização fabrica colonizados assim como fabrica colonizadores e a “noção de privilégio está no cerne da relação colonial” (MEMMI, 2021, p. 16). Por isso, para descolonizar é preciso que o colonizador renuncie realmente a seus privilégios.

Sobre essa perspectiva, Guimarães (2020) afirma que, a partir das situações de poder e de dominação, o que poderia ser uma lastimável confusão lógica é,

na verdade, uma realidade política. Isso porque, “na dialética da dominação e da resistência, a raça é constituída para oprimir, mas não pode ser combatida a não ser pela raça construída para resistir” (GUIMARÃES, 2020, p. 15). De certa maneira, muito se tem discutido sobre a construção de identidades nacionais, patriarcado e relações de poder na universidade, a não atribuição dos direitos de cidadania, a reprodução de privilégios da branquitude, a valorização da ideologia do branqueamento (MIRANDA, 2017; SATO, 2020; SCHUCMAN, 2020; SILVA, 2017; SILVA, 1996; PIZA, 2014, 2000).

Mas, “para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é preciso fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. Além de entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros” (SILVA, 2004, p. 5). Há urgência em buscar dar lugar a outros espaços acadêmicos de diálogo, discussão e analíticos, que tornem observáveis realidades novas ou que foram ignoradas e invisibilizadas pela tradição cristã epistêmica eurocêntrica. Para tanto, é preciso permitir acesso a conhecimentos científicos dissidentes, decoloniais e espaços democráticos de discussão, diálogo aberto e igualitários a todos os participantes.

Portanto, na atualidade, deve-se abrir espaços de diálogos e reflexões sobre a produção do conhecimento que nos permitam não apenas interpretar as relações patriarcais e de poder, que originam artefatos do conhecimento, que se representam como fatos universais, inquestionáveis e inabaláveis, mas também a desconstrução da forma dominante de pensamento dualista e reducionista, tomando como guia a noção de racionalidade do pensamento científico moderno ocidental. Nesse processo, é possível combater o que se define como o apagamento estrutural do conhecimento e o epistemicídio (SANTOS, 1997). Esse último é um processo que tenta apagar as ideias-forças, buscando a invisibilização e ocultação das contribuições sociais, históricas e culturais não assimiladas pelo saber ocidental, produto de uma estrutura social fundada pelo colonialismo europeu e de dominação imperialista sobre os povos dominados, subordinados e escravizados. Portanto, deve-se pensar num processo de desconstrução que ajude a revelar as realidades ocultas pela força das propostas eurocêntricas e hegemônicas (MIGNOLO, 2003, 2010; QUIJANO, 2005; SANTOS, 2006, 2010).

O grande problema é que vivemos numa sociedade extremamente racista, homofóbica, patriarcal, machista, misógina e autoritária e, hoje,

acrescentando-se a tudo isso, vivemos com a exacerbada propagação de negacionismo, corrupção, patrimonialismo, práticas que se mantêm também resistentes, junto à tríade: patriarcado, autoritarismo e racismo. Quem vive ou viveu esse problema não apaga as lembranças.

West (1994) fala sobre sórdidas lembranças de injúrias que sofreu por causa da sua raça, que tanta diferença faz para uma pessoa em um país e época racistas, observando que esse é um dos problemas urgentes de poder e moralidade; e, para outros, é uma questão diária de vida e morte. Assim, o denominador comum para as concepções sobre questões raciais “é o fato de que cada uma delas ainda encara as pessoas negras como ‘pessoas-problema’” (WEST, 1994, p. 18). Depois de tantos séculos de racismo, restringimos as discussões sobre a questão racial aos “problemas” que os negros representam para os brancos, em vez de ponderar a respeito do que esse modo de ver os negros revela sobre nós enquanto nação, diz o autor.

A tarefa é bastante árdua, um fardo muito pesado que atravessa os tempos históricos da sociedade brasileira, com resistência, ocupando espaços do mundo do trabalho, da educação, saúde, da rua, enfim, todos os espaços sociais, provocando questões como desafios da luta antirracista. Os preconceitos e a discriminação continuam vivos, apesar das lutas contra o racismo. A ideia é que se pode resolver esse problema buscando vínculos da universidade com a escola, com espaços de formação de professores e as vivências dos alunos, com uma educação antirracista e os espaços públicos, e tomar coragem, ter resiliência, lutar e encontrar estratégias que levem em consideração a responsabilidade pública. Os indígenas e os negros africanos do período colonial e imperial iniciaram lutas e resistências em busca de mudanças nas “zonas de contato” (PRATT, 1999a, 1999b). Para entender como se davam esses encontros, basta ir em busca de relatos de viajantes para saber que essa população soube aproveitar as “ocasiões” (CERTEAU, 1994) que surgiam; algumas esperadas, outras inesperadas, mas todas foram de alguma forma de trocas de saberes, de conhecimentos; outras de histórias performadas ao longo do tempo e espaço colonial e imperial, outras de obstáculos, de subjetivação (as práticas de assujeitamento e as práticas de si), que, na perspectiva de Foucault (2016, 2004, 2002), denunciam a íntima relação entre saber-poder-verdade.

Bento (2014b), em “Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro”, lembra que, de qualquer forma, é bom chamar a atenção para os cuidados necessários para abordar o tema das relações raciais junto a grupos mistos de negros(as) e brancos(as), e as barreiras são diversas, inclusive pela dificuldade dos participantes se envolverem no processo e desistirem de participar. A branquitude “significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele” (MÜLLER; CARDOSO, 2017, p. 13) — o branco, cristão, cis-hetero-patriarcal.

Munanga (2017) traz como contribuição para a compreensão do racismo no Brasil o debate sobre a questão das cotas e ações afirmativas, colocando em questionamento as categorias mestiçagem, mestiço, negritude, raça, etnia e branquitude. Parece que nos encontramos numa encruzilhada e que precisamos encontrar resposta para desenrolar os “nós”. O autor lembra que há muitas questões que se apresentam como dificuldades para se falar sobre o tema e uma que mais se sobressai é definir quem é negro no Brasil, por causa da mestiçagem. Essa é uma situação que tem provocado muitos questionamentos dos pesquisadores e estudiosos do tema. E, para Munanga, essa é uma hipocrisia, pois todos já sabem quem é quem neste país. Por isso, é importante que o negro assuma sua identidade, sua história, sua cultura. O discurso da negritude contribuiu para que pouco se escrevesse ou falasse da branquitude na literatura brasileira.

Ao discutir essa questão, Bento (2020, 2014a, 2014b) e Munanga (2017) exigem reflexões coletivas, e o campo acadêmico é um espaço apropriado para esse desafio. O fato é que, quando se trata da cidadania relacional no Brasil, uma sociedade tomada como “um sistema onde a conjugação tem razões, os termos que ela relaciona podem perfeitamente ignorar”, lembra Da’Matta (1997, p. 25). No entanto, o seu movimento é feito diante de abusos e autoritarismos, do jogo do poder e das hierarquias que fazem das leis instrumentos de exploração e desigualdade, diz o autor (1997). E para descobrir essas conexões é preciso estudar a sociedade brasileira de modo aberto, para permitir conhecimentos capazes de captá-la em seu movimento. Sobre essas dificuldades de discutir questões relacionadas ao negro, Woodson (2021) propõe uma deseducação do negro, e embora busque tratar da

experiência dos Estados Unidos o seu pensamento e suas reflexões não se aplicam apenas ao cenário norte-americano, mas a todo e qualquer processo educacional que se permite antirracista. Emicida (2021), prefaciando essa obra, traz o exemplo de Nilma Lino Gomes, a primeira mulher negra a se tornar reitora de uma universidade pública federal no Brasil, destacando a importância do pensamento da professora quando define que um programa educacional deve ser um “campo emancipatório”. A educação emancipatória é aquela que possibilita o acesso do cidadão à sociedade, garantindo as condições mínimas de sua integração social, portanto, um movimento de superação da visão e ação instrumental.

Nas décadas de 1970 e 1980, foi uma concepção de educação muito comentada nas propostas pedagógicas e de formação de professor, na reformulação de processos de relações de interação nas instituições de ensino no Brasil, com base no pensamento de Paulo Freire. Portanto, com predominância das categorias liberdade, autonomia, criticidade, diálogo por meio da pesquisa, da problematização da realidade, da participação com envolvimento, da valorização das discussões sobre educação, comprometido com a capacidade de pensar, de educar para a cidadania, condição humana e democratização. Em Lerner (2019, p. 320), emancipação “tem derivação histórica específica do direito civil romano — e +manus + capere —: sair de sob a mão, de livrar-se da dominação paternalista — o que se encaixa na situação das mulheres com muito mais exatidão do que ‘libertação’”.

A universidade, portanto, deverá construir espaços coletivos de diálogo, fazer reflexões acerca da linguagem racial, de gênero, etnia, da educação precedida por uma linguagem colonial e homogênea, do uso das noções de colonialidade para pensar as identidades nas relações sociais, raciais, de gênero e acadêmicas, considerando a importância do emprego de conceitos e concepções decoloniais no combate ao racismo, homofobia, misoginia, autoritarismo, machismo, na sociedade brasileira e no espaço de construção de novos conhecimentos.

Por que o patriarcado e o racismo resistem na sociedade brasileira? Eis a questão...

Como estudiosos das relações raciais e questões de gênero no Brasil, temos procurado entender as relações entre patriarcado e o racismo e suas

configurações históricas e sociais que estruturam o pensamento racial em nossa sociedade e suas implicações e cruzamentos, tratando de desigualdades sociais e raciais.

Mas o que é o patriarcado? Qual é a sua relação com o poder? E com o racismo? De que modo o patriarcado e o racismo se articulam? Por que resistem na sociedade brasileira? Para Lerner (2019), o patriarcado refere-se à história da opressão das mulheres pelos homens, um sistema estrutural, que se estabeleceu e se institucionalizou e ainda mantém a hierarquia da sociedade. Contudo, como diz a autora: o patriarcado é um constructo histórico; tem um começo; terá um final. Seu tempo parece estar quase no final. É conveniente destacar, portanto, que

[...] o sistema do patriarcado só pode funcionar com a cooperação das mulheres. Assegura-se essa cooperação por diversos meios: doutrinação de gênero, carência educacional, negação às mulheres do conhecimento da própria história, divisão de mulheres pela definição de “respeitabilidade” e “desvio” de acordo com suas atividades sexuais; por restrições e coerção total; por meio de discriminação no acesso a recursos econômicos e poder político e pela concessão de privilégios de classe a mulheres que obedecem (LERNER, 2019, p. 296).

É, portanto, o patriarcado uma organização social em que a autoridade é exercida pelo chefe de família masculino, proprietário dos bens patrimoniais e das pessoas da família, mulheres, filhos(as), dos escravos, sendo a família a instituição básica que contribui para a permanência dessa ordem social. A autora (LERNER, 2019) lembra que, no mundo patriarcal, os homens foram treinados para escravizar outros povos, começando pelas mulheres, por isso, essa é uma razão para se pensar que a história das mulheres é uma condição indispensável para a emancipação das mulheres e importante para estudar a própria história “muda” da vida delas. O que manteve as mulheres presas à opressão e subordinação foi o fato de não conhecer sua própria história. Essa negação reforça e dá espaços ao patriarcado, destruindo a autoestima individual da mulher e desvalorizando suas experiências.

Lola Aronovich (2019) lembra que Lerner (2019) nos ensina que esse sistema só funciona com a cooperação das mulheres, pois elas participam no processo de sua subordinação-dominação, porque internalizam a sua inferioridade, permitem esse sentimento de opressão e submissão, adquirida por intermédio da doutrinação, da privação da educação, além da negação das mulheres sobre a sua história ao longo dos tempos, “da divisão das mulheres entre respeitáveis, da coerção, da discriminação no acesso a recursos

econômicos e poder político, e da recompensa de privilégios de classe dada às mulheres que se conformam” (LERNER, 2019, p. 17). A invisibilidade da mulher no patriarcado é um fato histórico, mas a partir do século 19 elas conseguem recuperar a sua história de maus-tratos, desvalorizações, submissão, exclusão, apagamentos, dominação, da história do seu corpo e de sua sexualidade, da afirmação de que mulheres respeitáveis são aquelas ligadas a um homem, das violências que sofreram e que praticaram, dos seus amantes e amores, dos seus sentimentos, luta e resistência. Mesmo assim, o patriarcado

[...] mantém e sustenta a dominação masculina, baseando-se em instituições como a família, a escola e as leis. São ideologias que nos ensinam que as mulheres são naturalmente inferiores. Foi, por exemplo, por meio do patriarcado que se estabeleceu que o trabalho doméstico deve ser exercido por mulheres e que não deve ser remunerado, sequer reconhecido como trabalho. Trata-se de algo visto de modo tão natural e instintivo, que muitas e muitos de nós sequer nos damos conta (ARONOVICH, 2019, p. 17).

Essa é uma organização na qual gênero se entrelaça com outras categorias de dominação e opressão, raça, etnia, sexualidade, fazendo “nós”, que se constituem como eixos e formam confluências entre elas, nos espaços públicos e privados. E sua relação com o patriarcado provoca reflexões importantes nas discussões de Saffioti (2015), que são contribuições fundamentais para compreender como esse sistema funciona e opera na sociedade brasileira, desde a sua formação colonial. É importante destacar que os debates sobre o patriarcado e suas conexões com desigualdades sociais e de gênero entrelaçado a raça, etnia, classe social tiveram lugar nos espaços de discussão em diferentes tempos históricos e sociais, mas no século 20 foram retomados com mais intensidade a partir de 1960, por movimentos negros que buscavam uma explicação para o racismo. Como também por movimentos feministas que buscavam saber o porquê da situação de opressão e dominação de mulheres e quais as possibilidades de emancipação (e dos homens) da sociedade de classes, a cidadania, a sua libertação e condição humana e social. Em sua obra *Gênero, patriarcado e violência*, Saffioti (2015, p. 9) reconhece que a violência contra a mulher é um fenômeno social relativamente oculto — “ou porque há que se preservar a família, por pior que ela seja, na medida em que esta instituição social está envolta pelo sagrado, ou porque se tem vergonha de expô-los”. Essa é “uma realidade nua e crua” e, nesse processo patriarcal, como uma construção social, não apenas as mulheres são vitimizadas, mas também os homens.

É preciso, contudo, pensar que pais vitimizam não apenas suas próprias filhas, como também seus filhos. Num país tão machista como o Brasil, este é um segredo muito bem guardado. Se a vizinhança souber, dirá que o destino daquele garoto está selado: será homossexual, na medida em que foi penetrado, fenômeno específico de mulher” (SAFFIOTI, 2015, p. 20).

A violência contra a mulher e contra os homens e o tabu do incesto são problemas muito graves que se configuram no patriarcado, e revelam a cada um seu lugar na família, em diversos outros grupos sociais e na sociedade de modo geral. E, associado a tudo isso, há uma outra questão: o racismo. Essa autora ainda destaca alguns exemplos em suas reflexões sobre gênero, raça/etnia e, também, sobre o poder como uma categoria de muita relevância sobre o entrelaçamento entre essas categorias, o que nos leva a pensar na crueldade da ordem patriarcal de gênero e no problema da mestiçagem numa sociedade que “não tolera mesmo a união entre ascendentes e descendentes” (SAFFIOTI, 2015, p. 31). Além da transformação em iguais, nas suas diferenças, transformadas em desigualdades, como são os casos dos casamentos pelo dinheiro, desejo de equalização das discriminações sofridas por negros, de um lado, e pelas mulheres brancas, por outro.

Ocorre que isto tem consequências. Há um contingente de mulheres negras que não têm com quem se casar. Como os negros branqueados pelo dinheiro se casaram e ainda se casam com brancas, em função de uma equalização das discriminações sofridas, de um lado, pelos negros, de outro, pelas mulheres brancas, em função de seu sexo, não há como se estabelecer tal igualdade entre mulheres negras e homens brancos, pois estes são “superiores” pela cor de sua pele e pela textura de seus cabelos, sendo “superiores” também em razão de seu sexo. Na ordem patriarcal de gênero, o branco encontra sua segunda vantagem. Caso seja rico, encontra sua terceira vantagem, o que mostra que o poder é macho, branco e, de preferência, heterossexual (SAFFIOTI, 1987). A demografia repercute estes eventos, formando-se nela um buraco: a ausência de homens para mulheres negras casadouras (SAFFIOTI, 2015, p. 32-33).

Clarke (2019), prefaciando a obra *Irmã outsider*, de Lorde (2019), negra, lésbica e feminista, lembra que a autora colocava numa mesma dimensão a dominação e a opressão de mulheres, homossexuais, populações racializadas e despossuídos de todo o mundo, sem distinção. Para isso, formula como objetivo conscientizar as pessoas de que ela procurava fazer com que suas lutas se tornassem uma só, sem hierarquizá-las. Clarke⁴³ (2019) destaca o trecho, a saber:

Irmã é minha irmã, por mais que eu rejeite seu conselho: “Enquanto pessoas negras [...] temos que agir não só contra as forças externas que nos desumanizam, mas

também contra os valores opressores que fomos obrigados a internalizar”, por mais que me enfureça com seus aforismos aparentemente simples: ‘as ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa-grande’; por mais que ainda faça perguntas difíceis: “Por que as mulheres negras reservam uma voz específica de fúria e decepção para usarem entre si? Quem é que devemos destruir quando atacamos umas às outras com esse tom de premeditada aniquilação corretiva? (p. 7-8).

Lorde (2019) trata da sua condição de estrangeira vivendo a agitação dos Estados Unidos ou a calma das praias da Guiné e, recusando uma zona de conforto, busca um significado para a diferença em suas anotações e consultas sobre estudos das mulheres e percebe que, a cada texto que escreve e quando teoriza o feminino, as categorias idade, raça, classe e sexo estão sempre lá e são elas que redefinem a diferença. O patriarcado pode ser definido como uma organização em que as mulheres estão expostas a distintos graus de opressão, subordinação e dominação patriarcal, algumas comuns a todas as outras. Portanto, devido a suas características, exige que “acreditemos na existência de um conflito entre o que sentimos e o que pensamos — entre a poesia e a teoria. É mais fácil que nos controlem quando uma parte do nosso eu é separada da outra, fragmentada e sem equilíbrio” (BOREANO, 2017, p. 12).

Pensando assim, é fácil compreender, tomando o que diz a autora, que: é impossível deixar de perceber que, contudo, existem outras configurações, outras formas de experimentar o mundo, ainda que seja difícil nomeá-las. Ao questionar o racismo e alguns dos principais pilares do pensamento negro mais radicais da contemporaneidade, que é o afrocentrismo nos EUA, um outro problema que West (1994) coloca é sobre os truncados debates públicos sobre raça, pois omitem o melhor de quem e do que somos (negros). Nessa reflexão sobre a questão racial, deixa escapar que o seu objetivo básico é a necessidade de falar “a verdade aos poderosos, com amor, para que a qualidade da vida cotidiana das pessoas comuns seja melhorada e a supremacia dos brancos se veja destituída de sua autoridade e legitimidade” (WEST, 1994, p. 11).

Por isso, é preciso adotar nova forma de educação que permita ampliar o conhecimento sobre o racismo. A educação não pode desencorajar os negros a lutar pelos seus direitos, pela cidadania e no combate a preconceitos, à discriminação, contra o mito da democracia racial, a ideologia da mestiçagem a que resistem, bem como o abismo em que se encontra a desigualdade e exclusão social. O “afrocentrismo” é como uma

[...] espécie contemporânea de nacionalismo negro, representa uma corajosa, porém mal orientada tentativa de definir uma identidade africana em meio a uma sociedade branca percebida como hostil (WEST, 1994, p. 20).

Ela pensa assim, justificando que é corajosa porque coloca no centro da discussão a conduta e os sofrimentos dos negros, e não as preocupações e os medos dos brancos.

Em uma entrevista concedida à revista *Veja*, em 17 de fevereiro de 2019, a cantora MC Carol diz que cresceu “com medo de brancos”. Ela diz: “Foi ensinando pra mim a sempre ter medo por ser negra e por ser mulher. [...] A ter medo de ficar perto de bolsa ou dinheiro de alguém pelo fato de ser negra” (REVISTA VEJA, 2019). A cantora ainda recorda: “Eu cresci sofrendo racismo e gordofobia, mas o racismo sempre foi mais pesado. Eu era chamada de ‘macaca’ e ‘cabelo de Bombril’ quase todos os dias. Eu cresci com medo, medo de brancos, de entrar em ‘ambiente brancos’”, diz MC Carol (REVISTA VEJA, 2019). Além de outras lembranças, ao puxar os fios do baú da sua infância, revela que “o primeiro choque se deu no primeiro dia de aula, em uma escola nova: “Eu fui trancada no banheiro por meninas brancas. Já postei sobre isso e fui questionada por lembrar disso tão pequena, deve ser porque, quando dói muito, marca”. As recordações deixam escapar o sofrimento e de que modo vivenciou o racismo no espaço escolar. Comenta que saiu de casa feliz, com seu avô, e quando o avô foi buscá-la na escola pediu socorro, chorando. Chegou em casa, logo no primeiro dia de aula, e não queria nunca mais voltar à escola. Por essas e outras razões é que West (1994) fala da importância de se pensar em definir uma identidade africana, mas não que seja mal-orientada

[...] porque fortalece os debates limitados sobre a questão racial, em razão do medo da hibridiz cultural, do silêncio sobre o problema racial, das ideias retrógradas acerca das mulheres negras e dos homens e mulheres homossexuais e, por fim, da relutância em associar a questão racial ao bem comum (WEST, 1994, p. 20).

Para Schwarcz (2017, p. 11), “Raça sempre deu o que falar” e lembra da impressão de Montaigne sobre o Brasil, destacado em um dos seus ensaios sobre a América Latina e seus povos. Esse é um exemplo que permite compreender qual foi a visão que os europeus tiveram do Brasil e de sua gente, tomado como lugar privilegiado para as descrições coloniais, de viajantes que visitaram o “Novo Mundo”. Desde os primeiros relatos de viajantes, ainda no século 16, o Brasil já era definido por suas gentes de cores e costumes tão distintos.

Lestringant (2006) nomeou essa passagem de “O Brasil de Montaigne”, e buscou, a partir de leituras dos ensaios dedicados pelo autor à América Latina e a seus povos, destacar a forma retórica da declamação, neles adotada. Esses relatos permitem evidenciar o lugar privilegiado do Brasil, e de seus Canibais, nas reflexões de Montaigne acerca do Novo Mundo. Além da composição de uma imagem de todos os seus povos como ao mesmo tempo conformada ao modelo edênico dos Tupinambá e “à dignidade dos grandes homens da Antiguidade — ‘tupinambizada’ e ‘romanizada’” (LESTRINGANT, 2006, p. 515). A humanidade é “vária”, teria afirmado Montaigne, quando descreveu a forma como os Tupinambás faziam a guerra e concluiu que “por certo há tão grande diferença que ou o são bárbaros ou somos nós”.

Schwarcz (2020) lembra que o Brasil tem uma história muito particular e questiona para que falar sobre o autoritarismo e racismo brasileiro, esse é um assunto que ninguém pode duvidar da sua complexidade, entre a força e a violência. A autora destaca que, “depois da independência, e cercados por repúblicas, formamos uma monarquia bastante popular por mais de sessenta anos, e com ela conseguimos manter intatas as fronteiras do país, cujo tamanho agigantado mais se assemelha ao de um continente” (SCHWARCZ, 2020, p. 11). As complexidades são diversas e evidenciadas em muitas de suas características, entre elas, o que se configurou como um projeto que fazia, de forma enganosa, “as pazes com o passado e com o presente do Brasil” (SCHWARCZ, 2020, p. 13), acima de qualquer suspeita e/ou contestação.

Nessa perspectiva,

[...] em lugar de introduzir dados históricos, que mostrariam a crueldade do cotidiano vigente no país, apresentou uma nação cuja ‘felicidade’ era medida pela capacidade de vincular diversas nações e culturas, acomodando-as de forma unívoca (SCHWARCZ, 2020, p. 11).

A tarefa não é simples, na década de 1950, Fernandes (1972) tratou de uma reflexão teórica e crítica da situação do negro e do mulato na sociedade brasileira, vista a partir de São Paulo, e tece alguns comentários sobre as características da cidade entre o período de 1965 e 1969, considerando-a a “mais tipicamente brasileira do que parece, no sentido do que foi tradicional ou, no oposto, do que é moderno, oferecendo um bom campo para o estudo de relações raciais” (FERNANDES, 1972, p. 7).

Sendo que a sua pesquisa sobre relações raciais em São Paulo foi feita em 1951-52, em colaboração com Roger Bastide (BASTIDE; FERNANDES, 1959)

e, suplementada por ele, em 1954. Em *O negro no mundo dos brancos*, o autor comenta sobre os impasses que a situação racial estaria gerando no Brasil, um fosso a separar diferentes grupos sociais, e entre eles percebeu uma forma particular de racismo — “um preconceito de não ter preconceito. Ou seja, a tendência do brasileiro de continuar discriminando, apesar de considerar tal atitude ultrajante (para quem sofre) e degradante (para quem a pratica)” (FERNANDES, 2017, p. 18).

Nesse contexto colonial e imperialista, tomando as palavras de Quijano (2005), o “novo dualismo”, historicamente conhecido, comum às “culturas” ou “civilizações”, que se refere à “questão das relações entre corpo e o não-corpo na perspectiva eurocêntrica, tanto por sua gravitação no modo eurocêntrico de produzir conhecimento, como devido a que em nossa experiência tem uma estreita relação com as de raça e gênero” (QUIJANO, 2005, p. 128). O eurocentrismo é definido por Quijano (2005) como uma perspectiva de conhecimento

[...] cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antiga, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônico percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa Burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 126).

A partir desse pensamento, ideias, mitos, divergências, contradições e conflitos foram sendo produzidos, como é a questão da dualidade entre os dois elementos, corpo e não corpo, que estão presentes e inseparáveis do ser humano, em qualquer aspecto, instância ou comportamento. E faz parte de uma longa história do mundo cristão sobre a ideia da “alma” sobre o “corpo”, porém, essa é uma história mal-resolvida, ambivalente, criada pela teologia cristã, sendo a “alma” o objeto privilegiado da salvação, e diferentes teorias foram criadas.

A “trilha do círculo vicioso” em busca de um caminho para o Brasil (SANTOS, 1994) demonstra que o racismo está na raiz da trajetória histórica e social, visível na exclusão do cidadão negro e não branco na sociedade brasileira. No século 20, essa dualidade e a “objetivação” do “corpo” como “natureza”, de sua expulsão do âmbito do “espírito”, favoreceu a teorização “científica” do problema da raça, a exemplo do caso do Conde de Gobineau,

entre os anos 1853 e 1857, por não serem sujeitos “racionais”, explica Quijano (2005).

Outras questões foram sendo afetadas com esse dualismo, não apenas as relações raciais de dominação, mas também as relações sexuais, o lugar das mulheres, muito especialmente, o das mulheres das raças inferiores, que “ficou estereotipado junto com o resto dos corpos, e quanto mais inferiores fossem suas raças, mais perto da natureza ou diretamente, como o caso das escravas negras, dentro da natureza” (QUIJANO, 2005, p. 129). Retomando *Irmã outsider*,

Se o problema das mulheres negras são apenas oriundos de uma grande contradição entre o capital e o trabalho, o racismo também o é, e ambos precisam ser combatidos por todos nós. A estrutura capitalista é um monstro de muitas cabeças. Poderia acrescentar aqui que nenhum país socialista que visitei estava livre do racismo e do machismo, então a erradicação dessas duas doenças parece requerer mais do que a abolição do capitalismo como instituição (LORDE, 2019, p. 81).

Finalmente, o que fica evidente aqui neste texto é uma tentativa de compreender como se configura esse entrelaçamento entre patriarcado e racismo, tomando como objeto a construção das relações sociais e raciais na sociedade brasileira, procurando apontar algumas concepções de autores e autoras e seus argumentos, pensamento. Nem por isso o patriarcado e o racismo deixaram de ser questionados, mas mesmo assim resistem na sociedade brasileira.

Decolonialidade na Universidade. Afinal, de que se trata? A produção do conhecimento sobre mestiçagem, branqueamento e branquitude

A decolonialidade é recente, mas a preocupação de encontrar estratégias para educar brancos e negros para as relações étnico-raciais não é nova. Fernandes (1972) já tinha percebido em 1958 e relata no prefácio da segunda edição da pesquisa “Branços e negros em São Paulo”, realizada em parceria com Roger Bastide (BASTIDE; FERNANDES, 1959), a importância de educar brancos e negros para enfrentar preconceitos, estigmas, discriminações e outras heranças herdadas do colonialismo e imperialismo no Brasil, inclusive do republicanismo.

Florestan Fernandes (1972) comenta que os movimentos descritos nesse trabalho, realizado em colaboração com Roger Bastide, tiveram importância

mais em termos de sua relação com a sociedade brasileira, embora fossem muito úteis para modificar a posição a partir da qual ele “poderia observá-la, descrevê-la e interpretá-la” (TRANS/FORM/AÇÃO, 2011, p. 49). E, desse modo, ficou justificada a importância desse estudo sobre as interações entre brancos e negros em São Paulo (BASTIDE; FERNANDES, 1959), inclusive por confirmar as suas hipóteses, assim como já se observava em estudos relacionados às indagações sociológicas que comprovam “que o ‘branco’ tende a apreciar seu comportamento de forma muito benigna, como se lhe fosse possível escravizar o ‘negro’ e ficar imune à degradação dos mores, produzida pela escravidão” (FERNANDES, 2008, p. 10).

Por outro lado, percebe que o “‘negro’ tende a representar-se, onde a ordem tradicional está se degradando com maior rapidez, de forma mais realista a natureza dos obstáculos que deve enfrentar socialmente” (FERNANDES, 2008, p. 10).

Enquanto Woodson (2021) aponta a importância da (des)educação do negro, Fernandes (1972, p. 12) encontra razões nos resultados de seus estudos para recomendar, quando percebe que a visão etnocêntrica, “estritamente baseada nos interesses e valores das camadas brancas dominantes da população” se mantém presente nas relações entre negros e brancos, afirmando que,

Doutro lado, temos a convicção de que esta será mais útil à melhoria das relações entre “negros” e “brancos” no Brasil que as avaliações etnocêntricas, defendidas de modo inconsciente ou consciente pelos que mantêm as ilusões intelectuais, herdadas do passado escravocrata. Nunca pretendemos criar ou agravar hostilidades latentes ou tensões mais ou menos abertas. [...]. Tanto os “brancos”, quanto os “negros” precisam ser reeducados para conviverem de modo construtivo no mundo que está surgindo da ordem social igualitária, implantada com a Abolição e com a República (FERNANDES, 1972, p. 10-11).

Sobre a importância fundamental ao fenômeno da linguagem, em *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon (2020) trata de questões importantes sobre a relação racial, a convivência social entre negros e brancos, destacando o que ele chama de “aberrações afetivas”. Nesse universo, no qual “o negro quer ser branco” e o branco se empenha em atingir a condição humana e se considera superior ao negro, conferem-se os grandes problemas do uso da linguagem, que é um elemento de fundamental importância. Por isso, a linguagem deve fornecer “elementos de compreensão da dimensão para-outrem do homem de

cor, tendo em mente que falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2020, p. 31).

Sobre essa questão da linguagem, Norvell (2002) trata da “Brancura desconfortável das camadas médias brasileiras”, sob o ponto de vista de um grupo de pessoas brancas e de alguns escritos acadêmicos do século 20, considerando que é preciso ficar atento e observar algumas citações que são apresentadas nos romances brasileiros, que tratam de relações étnico-raciais, racismo, questões de gênero, mulher. Toma como exemplo breve citação do romancista Jorge Amado e suas influências intelectuais, para mostrar que nos seus escritos, ao que parece,

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 (NORVELL, 2002, p. 247).

A partir dessa constatação, Norvell (2002) mostra sua indignação com o emprego da linguagem e discursos que Jorge Amado produziu enquanto romancista para descrever as características, os tipos raciais, as relações raciais, os termos definidores de raça, mulher e carregados de preconceitos. Para o autor, nessa forma de pensar e produzir discurso, o que causa maior impacto é o fato de que, no texto do romancista, o lugar da produção de tudo isso é a “cama do amor”, o lugar do amor e do desejo e a exaltação à mestiçagem, os costumes misturados, da mestiçagem e democracia racial. Essas questões estão impregnadas em outras práticas acadêmicas, não apenas na literatura e conhecimentos que são veiculados nas disciplinas curriculares dos cursos que a universidade oferta, mas também no emprego do conceito de raça, por exemplo, um termo que pode ser definido como uma convenção arbitrária e categoria descritiva da antropologia, uma vez pautada nas características que se referem às aparências das pessoas.

O uso dos termos raça e etnia, portanto, está limitado à destinação política que se pretende dar a eles. Apesar das limitações do termo raça, nas instituições de ensino são indicadores importantes para as políticas públicas e ações afirmativas de combate ao racismo institucional e estrutural. Munanga (2017) lembra uma das questões colocadas pelas pessoas que estavam contra as propostas em debate, quando a questão das cotas e políticas afirmativas explodiu no Brasil, principalmente depois da 3ª Conferência da UNU sobre o

racismo, discriminação e tolerância correlata, organizada em Durban, África do Sul (BRASIL, 2001), em agosto/setembro de 2001:

Mas na contramão dessa dificuldade não se colocava a dificuldade de definir quem é branco no Brasil. Em outros termos, a negritude de milhões de brasileiros e brasileiras de ascendência africana foi posta em questão, mas a branquitude não foi questionada porque os indivíduos brancos perderiam as vantagens meritocraticamente adquiridas ao dividir o acesso à universidade pública com seus compatriotas negros (MUNANGA, 2017, p. 9).

O século 21 trouxe mudanças profundas nas políticas e nas universidades brasileiras e as reivindicações não são recentes, foram originadas de lutas e esforços dos movimentos negros. A forma de pensar o lugar do negro e do branco, demarcando espaços nas instituições de ensino superior e na sociedade brasileira, vem sendo colocada em debate quanto à questão da desigualdade social e educacional, e “um dos desafios metodológicos constantes enfrentados pelos estudiosos no Brasil é desenvolver uma linguagem para discutir as categorias raciais” (DÁVILA, 2006, p. 43). Muitas questões estão sendo colocadas e

As cotas em benefício aos negros foram qualificadas de cotas raciais porque o Brasil é um país de mestiços e por definição nem branco e nem negro. Poder-se-ia deduzir dessas reações que o branco não gostaria de assumir sua branquitude e as vantagens dela decorrentes que poderiam ser compartilhadas com seus compatriotas negros? Hipocrisia! Pois todos sabem quem é quem e qual é o lugar do Negro e do Branco numa sociedade que ambos construíram em contextos históricos diferentes (MUNANGA, 2017, p. 9).

Quijano (2005) traz contribuições importantes, nesse sentido, para entender a distorcida realocação temporal das diferenças, de forma que tudo que é não europeu seja percebido como passado. Nessa direção, Munanga e Gomes (2006) delineiam caminhos que ajudam a compreender como a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro são importantes para se chegar a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação no Brasil.

Santos (1996) recomenda que se deve pensar na construção de projetos educativos emancipatórios que permitam abrigar conflitos capazes de desestabilizar e tornar vulneráveis os modelos epistemológicos dominantes e hierárquicos. Nesse processo e campo de tensões, conflitos e relações de poder, os questionamentos são imprescindíveis e devem provocar novo paradigma do conhecimento sobre os preconceitos, estereótipos, concepções, estigmas, representações sobre a África, os africanos, os negros e não brancos brasileiros

e sua cultura socialmente e historicamente construída nos processos de sociabilidades dominantes, colonizadoras e de dominação-subordinação capitalista e escravidão.

Contudo, Santos (1999), no livro *A construção multicultural da igualdade e da diferença*, traz muitas questões, provocações, por isso, é importante, conforme dito no título de outro trabalho, ir “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes” (SANTOS, 2010). Considerando-se que é preciso valorizar uma educação decolonial e intercultural como paradigmas da modernidade, tomando como base a igualdade e a integração social. Isso porque:

A regulação social da modernidade capitalista se, por um lado, é constituída por processos que geram desigualdade e exclusão, por outro, estabelece mecanismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses processos (SANTOS, 1999, p. 5).

Gomes (2007) destaca três questões fundamentais que nos ajudam a pensar na proposta da educação antirracista e decolonial, considerando o contexto brasileiro, que são: características do racismo brasileiro, a luta dos movimentos negros por uma educação antirracista e as iniciativas no campo de formação de professores. Observa de que modo tratam das desigualdades e do racismo na sociedade brasileira, colocando as possibilidades de por meio da educação combater o racismo e o que permite, sem dúvidas, a desconstrução de narrativas excludentes, o caráter monocultural e homogeneizador (SANTOS, 2016).

Menezes (2007, p. 55) colabora com esse pensamento quando recomenda que se observem os espaços criados pelas palavras, esses espaços são também ocupados pelos racismos, pelas etnicidades e de encontro colonial. E, por isso, “Falar sobre África significa, pois, questionar e desafiar crenças queridas, pressupostos afirmados e múltiplas sensibilidades”. A autora questiona: “Mas será que o conhecimento sobre o continente mudou, de fato? Ou será que as representações sobre o continente continuam a ser construídas em termo de concepções generalistas e estereotipadas?” (MENEZES, 2007, p. 55). Diante dessas provocações, demonstra preocupação com a continuidade da problemática que tende a celebrar uma perspectiva homogeneizada do tema, desprovida de visões situadas, e analiticamente críticas. Por isso,

A leitura dos espaços gerados por conceitos e aspectos polémicos forjados no encontro colonial de Portugal com África, a partir de finais do séc. XIX (com ênfase

especial para o caso de Moçambique) permite abrir novos espaços de questionamento e leitura dos momentos coloniais e pós-coloniais (MENEZES, 2007, p. 55).

Lerner (2019, p. 312) comenta que faz parte de

[...] um esforço em grupos de pensadores feministas de diversas disciplinas para retificar a omissão da mulher como sujeito do discurso e sua exclusão como participante da formação de sistema de ideias.

O problema, segundo ela, é que a exclusão de mulheres da criação e definição de símbolos pareceu deixá-las de fora da história e, pelo que já foi muito comentado também por outras feministas, esse é o *iceberg* dessa tese, pois “adquiriu forças de consagração muito maior do que a usada contra qualquer outro grupo subordinado” (LERNER, 2019, p. 313). Lembra também que as feministas, inclusive ela, estão empenhadas na iniciativa de redefinição dos dilemas em que vivem as mulheres, por isso, estão enfrentando o triplo desafio de definir de forma correta, desconstruir a teoria existente e construir um novo paradigma. Pois,

O que já sabemos é que o fator a-histórico dessa prática impediu que as mulheres ‘se conscientizassem’ como mulheres, tendo sido esse um dos maiores alicerces do sistema de dominância patriarcal. É apenas no século XX que, para um pequeno grupo de mulheres — ainda assim, uma pequena minoria se considerada em escala global —, as condições de acesso educacional e equidade tornaram-se pelo menos disponíveis, para que as próprias mulheres começassem a ‘enxergar’ e assim definir seu dilema (LERNER, 2019, p. 281).

O espaço acadêmico torna-se o lugar apropriado ao debate aberto sobre temas atuais que dependem da linguagem apropriada, pois trata-se não apenas das dificuldades de não termos uma linguagem adequada, como bem afirma a autora (2019), mas também dos problemas únicos como mulheres para superar o seu próprio treinamento tradicional e psicologia enraizada e historicamente condicionada. Como pesquisadores do tema, concordamos com Lerner (2019) quando diz:

Seja qual for a área de conhecimento na qual trabalhamos, precisamos enfrentar a inadequação de linguagens e conceitos à tarefa em questão. Todos os sistemas de pensamento e filosofias nos quais somos treinadas têm mulheres ignoradas ou marginalizadas. Assim, a única maneira de conceituar mulheres como grupo é comparando-as a vários grupos, em geral de oprimidos, e descrevendo-as em termos apropriados para tais grupos. Mas a comparação não é adequada; os termos não se encaixam. As ferramentas que temos à disposição são inadequadas (LERNER, 2019, p. 313).

É possível dizer, portanto, que a ação política das mulheres tem contribuído para a descolonização do conhecimento acadêmico, pois engloba

teoria, prática e ética, transformando as mulheres em sujeitos históricos, da transformação da sua própria condição social (SOARES, 2000). E muitas discordâncias e embates existem entre as concepções das mulheres que escrevem sobre mulheres, tanto negras como brancas.

Lorde (2019), por exemplo, na “Carta aberta a Mary Daly”, autora de *Gyn/Ecology*, que trata da ecologia das mulheres da Europa Ocidental, em 6 de maio de 1979, deseja “força e alegria” na eventual vitória da autora sobre as forças repressoras da Universidade de Boston, e espera que tantas mulheres tenham participado da manifestação, e que essa demonstração de poder coletivo crie mais espaço para o crescimento e integração do movimento e dos participantes. E um dos assuntos que gostaria de buscar é uma reflexão com Daly: “a história de mulheres brancas, incapazes de ouvir as palavras das mulheres negras, ou de manter um diálogo conosco, é longa e desanimadora” (LORDE, 2019, p. 83). Um dos questionamentos de Lorde é sobre por que lidar com mulheres não europeias, “mas apenas no papel de vítimas ou de predadoras umas das outras” (LORDE, 2019, p. 84), e entre outras informações que perdem de vista muitas e variadas ferramentas do patriarcado. E, nesse caso, para Lorde, pode-se ignorar como essas ferramentas são usadas pelas mulheres, inconscientemente, umas contra as outras. Assim, observando a obra *Gyn/Ecology*, Lorde (2019) diz que

[...] é justamente por existir muito pouco material sobre o poder e as representações de mulheres não-brancas nas obras de feministas brancas de perspectiva radical que excluir esse aspecto de conexão e nem sequer mencioná-lo no seu trabalho é negar a fonte de poder e força das mulheres não-europeias que nutre a visão de cada uma de nós. É adotar uma postura por opção (p. 85).

O espaço acadêmico tem sido observado quando a questão é a criação e a apropriação de novos conhecimentos, e desde o século 20 a universidade pretende ser o lugar por excelência da produção de saberes e conhecimento científico, porém, ainda persistem alguns problemas da dicotomia entre a teoria e a prática. Assim, as tensões daí decorrentes têm vindo a ser geridas com diferentes mecanismos de dispersão, e o imaginário universitário é dominado pela ideia de que os avanços de conhecimento científico são propriedade da comunidade científica, ainda que sua autoria possa ser individualizada. Por isso, foi criticada pela sua responsabilidade social perante os problemas do mundo contemporâneo, “uma responsabilidade raramente assumida no passado, apesar da premência crescente desses problemas e

apesar da universidade ter acumulado sobre eles conhecimentos preciosos” (SANTOS, 1997, p. 205).

bell hooks (2020), nas suas discussões em: *o feminismo é para todo mundo*⁴⁴, comenta — no prefácio de sua obra — que o grande impacto para que pudesse ter consciência feminista foi no espaço acadêmico, na graduação, quando percebe que sua “mente mudou e se tornou outra com as aulas de Estudo das Mulheres⁴⁵, devido aos livros que leu, mas também durante anos escutou pessoas de dentro e de fora da academia compartilharem o sentimento de não compreender teoria e prática do feminismo. Além de, com frequência, ouvir estudantes das disciplinas de Estudo das Mulheres, que desenvolveram consciência crítica, relatar a dificuldade de explicar para a família e amigos a nova maneira de pensar. A autora recorda que,

Ao longo dos anos, com a diversidade de vozes femininas e masculinas que se reúnem para debater, escrevendo incríveis teorias feministas e de crítica cultural aumentou, e o meio acadêmico se tornou, e tem se tornado, o principal cenário da disseminação do pensamento feminista. Essa tendência tem causado um impacto positivo para estudantes da universidade, porque proporciona mais oportunidades para o pessoal descobrir o poder e o significado do pensamento e da prática feministas, mas tem impacto negativo no trabalho de aumentar o engajamento do grande público feminista (hooks, 2020, p. 8).

Enfim, para descolonizar o pensamento, o conhecimento e as relações sociais e acadêmicas, do ser e do poder, a universidade deverá adaptar as suas práticas, e criativamente às novas condições que a sociedade exige, ter cuidado de mobilizar os conhecimentos acumulados a favor de soluções de problemas sociais, pondo a sua autonomia institucional e a sua tradição de espírito crítico e de discussão livre e desinteressada em questão e a serviço dos grupos sociais dominados (SANTOS, 1997), colocando em questão os saberes hegemônicos e fora de seus interesses.

À guisa de conclusão — um espaço para o diálogo (?)

O desafio da universidade é imenso e, por sinal, quando a sua própria estrutura permanece muito complexa. Ademais, a liberdade e autonomia intelectual, científica e de comunicação, de diálogo aberto, na condição tão difícil e precária em que vivemos neste país de longa vigência do colonialismo, do escravismo, do desrespeito à população negra e não branca, se converte, assim, em barreiras que têm como consequências o delongamento das respostas que desejamos alcançar sobre o combate ao racismo, aos efeitos das

práticas patriarcais como violência contra a mulher e, também, contra os homens, a igualdade entre homens e mulheres, o racismo como um crime inafiançável e imprescritível, o combate ao feminicídio, entre outros.

Contudo, as mudanças significativas sobre as formas de pensamento, de crenças, desconstrução de mitos, formação da consciência crítica são uma possibilidade de ação potente contra o racismo, as heranças do patriarcado e podem assegurar o respeito à diferença e a diversidade nos espaços de convivência humana e social e o combate a mitos e ideologias coloniais e excludentes.

Referências

ARONOVICH, Lola. Prefácio. *In*: LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história de opressão das mulheres pelos homens. Tradução de Luiza Sellera. São Paulo: Editora Cultrix, 2019, p. 19-25.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. 2. ed. v. 305. São Paulo: Brasiliense; Companhia Editora Nacional, 1959.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução de Bhuvan Libanio. 14. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Prefácio. *In*: SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020, p. 21-24.

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. 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.

BOREANO, Nancy. Introdução. *In*: LORDE, Audre. **Irmã Outsider. Ensaios e conferências**. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 11-18.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, África do Sul, 31 de ago. a 8 de set. de 2001. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrílica revisitada e as críticas. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017, p. 33-52.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CLARKE, Cheryl. Prefácio. *In*: LORDE, Audre. **Irmã Outsider**. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 6-7.

- DA'MATTA, Roberto. **A Casa & a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DÁVILA, Jerry. **Diploma da brancura**: política social e racial no Brasil — 1917-1945. Tradução de Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- EMICIDA. Prefácio. In: WOODSON, Carter Godwin. **A (des)educação do negro**. Tradução e notas de Naia Veneranda. São Paulo: Edipro, 2021.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2017.
- FERNANDES, Florestan. **Prefácio da segunda edição**. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Roger. Brancos e negros em São Paulo. São Paulo: Global, 2008, p. VII-XI.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. Fernando Henrique Cardoso (dir.). XXXVI. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.
- FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade e política. In: MOTTA, Manoel Barros da. (org.). **Coleção Ditos e Escritos**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3**: o cuidado de si. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 97-110.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Introdução: algumas palavras sobre o entre o encardido, o branco e o branquíssimo. In: SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020, p. 13-15.
- JESUS, Camila Moreira de. A persistência do privilégio da brancura: notas sobre os desafios na construção da luta antirracista. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017, p. 69-89.
- LESTRINGANT, Frank. O Brasil de Montaigne. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 49, n. 2, p. 515-556, 2006.
- LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história de opressão das mulheres pelos homens. Tradução de Luiza Sellera. São Paulo: Editora Cultrix, 2019.
- LORDE, Audre. **Irmã Outsider**: ensaios e conferências. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. 2. ed. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.
- MENEZES, Maria Paula G. Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 55-76.
- MENEZES, Maria Paula G. Agentes do conhecimento? A consultoria e a produção do conhecimento em Moçambique. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. Porto: Afrontamento, 2003, p. 683-715.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidade y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Tradução de Solange R. de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Branquitude invisível — pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia? *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017, p. 53-68.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017, p. 9-12.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia Social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 9-11. (Coleção Psicologia Social).

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

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.

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, 2014, p. 59-90.

PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. *In*: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (org.). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 97-125.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do Império**. Relatos de viagem e transculturação. Bauru, SP: EDUSC, 1999a.

PRATT, Mary Louise. A crítica na zona de contato: nação e comunidade fora do foco. **Travessia**: crítica cultural latino-americana. Santa Catarina, UFSC, n. 38, p. 7-29, jan.-jun. 1999b.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

REVISTA VEJA. **Cresci com medo de brancos, desabafa MC Carol**. Por Estadão Conteúdo, 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/cresci-com-medo-de-brancos-desabafa-mc-carol/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Hélio. Uma teoria para a questão racial do negro brasileiro: a trilha do círculo vicioso. **São Paulo em Perspectiva**: a trilha do círculo vicioso, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 56-65, jul.-set. 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, p. 24-56, set./dez. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 32-83.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES, n. 135, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, jan. 1999. (Documento de trabalho).
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron *et al.* (org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996, p. 15-33.
- SATO, Leny. Apresentação. In: SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020, p. 17-20.
- SILVA, Ana Célia da. Ideologia do embranquecimento na educação brasileira e proposta de reversão. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da EDUSP: Estação Ciência, 1996, p. 141-145.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Relatório. In: BRASIL. MEC, SECAD; SEPPIR; INEP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004, p. 9-28.
- SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017, p. 19-32.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Apresentação: Raça sempre deu o que falar. In: FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2017, p. 11-24.
- SOARES, Vera. O verso e reverso da construção da cidadania feminina, branca e negra no Brasil. In: Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (org.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 257-282.
- TRANS/FORM/AÇÃO, Revista. Entrevista com Florestan Fernandes. **TRANS/FORM/AÇÃO: Revista de Filosofia**, n. 34, edição especial, p. 25-106, 2011.
- WEST, Cornel. **Questão de raça**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- WOODSON, Carter Godwin. **A (des)educação do negro**. Tradução e notas de Naia Veneranda. São Paulo: Edipro, 2021.

⁴³ Clarke (2019, p. 7-8) faz referência ao ensaio de Lorde (2019, p. 172): LORDE, Audre. Aprendendo com os anos 60. **Irmã Outsider**. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 172-185.

⁴⁴ Grifos da autora e, também, opção de iniciar o título de sua obra com o emprego da letra “o” em minúsculo.

⁴⁵ A autora (hooks, 2020, p. 8) explica: “No original, ‘Women’s Studies. Esse campo de estudo acadêmico surgiu com a proposta de investigar o feminismo, examinando as construções culturais e sociais dos gêneros e relacionando questões de gênero com raça, orientação sexual, classe e outras questões sociais. Hoje, em algumas universidades, o curso é denominado Estudos de Gênero e tem a mesma proposta, oferecendo diplomas de especialização a doutorado. (N. da T.)”.

DECOLONIALIDADE DO SER, SABER, PODER E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: TECENDO DIÁLOGOS COM A MITOLOGIA DOS ORIXÁS

Ivanildes Moura dos Santos

Introdução

O que buscamos tratar aqui estabelece uma discussão acerca da interculturalidade crítica, que, segundo Oliveira e Candau (2010, p. 36), é “uma pedagogia [...] que requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos [...] quanto à afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais”. Os mesmos autores nos levam a pensar sobre o racismo epistêmico, o qual sempre considerou os conhecimentos não ocidentais como inferiores (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 37). É nessa perspectiva de analisar criticamente que a pedagogia antirracista busca pensar e refletir de forma reparatória sobre outras formas de conhecimento historicamente negadas pela base ocidental.

Assim, entendemos que, por ser patrimônio de uma cultura inferiorizada e silenciada, as histórias dos orixás (ancestralidade) podem e devem ser trabalhadas como práxis antirracista. Entende-se, nesta discussão, a insurgência provocada pelos grupos sociais e os diversos caminhos e possibilidades de executá-la na prática educacional. Oliveira e Candau (2010, p. 28) nos falam sobre o sentido da insurgência não somente denunciativa, mas capaz de provocar “a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural”.

Trata-se de um cenário em que se percebem as narrativas que contemplam as histórias dos orixás não como complemento de conteúdos disciplinares, mas — percebê-las e apresentá-las — como um dos diversos caminhos à insurgência, que a partir da política cultural provoca outras formas epistêmicas do saber.

Nesse sentido, a insurgência como política cultural conduz as narrativas em busca do reconhecimento histórico como protagonistas de uma perspectiva decolonial de retomada além do Ser, a retomada do Saber. Sobre

esse conceito, Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020, p. 48) nos falam que “A espiritualidade está em grande parte conectada à decolonialidade do ser e também ao abarcamento da unidade de saber, poder e ser”.

Candau e Russo (2010, p. 165), ao discorrerem criticamente sobre a colonialidade do saber, referem-se “ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento, considerado científico e universal”.

É nessa perspectiva que buscaremos a teorização acerca da interculturalidade crítica, corroborando Candau e Russo (2010, p. 164) quando asseveram que “a interculturalidade assume um caráter ético e político orientado à construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento cultural sejam assumidos como imprescindíveis para a realização da justiça social”.

A práxis antirracista quando inclui as histórias míticas dos orixás assume esse caráter ético, além da consciência do Saber e do Ser, buscando caminhos para a justiça social, questionando a prática do poder. Oliveira e Candau (2010, p. 15) destacam a repressão aos modos de conhecimentos vindo das culturas dominadas. “Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos”.

Quando falamos em protagonismo representado por um ancestral nas narrativas, estamos apresentando para o Outro o que antes fora negado, agora em posição de referência identitária para as culturas negras, retomando a veracidade da força histórica, crítica e espiritual, recusada pela política dominante e excludente. É dessa forma que a práxis antirracista retoma os valores perdidos, abarcando as identidades mítico-religiosas que ainda são preservadas nos terreiros de candomblé e tão necessárias para tomarmos consciência do Ser e Saber a partir do reconhecimento ancestral que, segundo Oliveira (2009, p. 3), “Torna-se o signo da resistência afrodescendente”. O autor afirma:

Posteriormente, a ancestralidade torna-se o signo da resistência afrodescendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na

diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros (OLIVEIRA, 2009, p. 3).

Essa perspectiva de resistência, para Oliveira (2009), gesta um novo projeto sociopolítico fundamentado na inclusão. Ele retoma na sua proposta o que a interculturalidade propõe. Para melhor entendimento, a ancestralidade presente nas narrativas caminha para um melhor convívio entre as relações individuais e coletivas, além de reforçar as identidades das culturas que intencionalmente e estruturalmente foram direcionadas para a invisibilidade, pelo colonizador.

Porém, para compreender a necessidade da práxis antirracista quando utilizadas as histórias dos orixás (ancestralidade), partimos para o entendimento dessa perspectiva de resistência a partir do que já fora abordado acerca da interculturalidade, só que agora na abordagem de Catherine Walsh (2009) quando discorre sobre a interculturalidade crítica. Nessa abordagem, a autora discute sobre um caminho controverso ao multiculturalismo funcional. Segundo Walsh (2009, p. 23), “a interculturalidade crítica se preocupa com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados”.

É por conta da racialização que insurge a necessidade da conscientização crítica partindo para o conhecimento histórico de todas as práticas racistas que assolaram e que ainda assolam o nosso país, naturalizando todas as formas de preconceitos, principalmente o religioso se apoiando no racismo. Munanga (2020, p. 15) nos lembra que

[...] o racismo é um fato que confere à “raça” sua realidade política e social. Ou seja, se cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis.

Assim, segundo o pensamento de Munanga (2020), a identidade do negro se inscreve sob a forma de dominação e “exclusão”. A religiosidade de matriz africana é excluída por se tratar de elementos da identidade pertencente (no imaginário branco dominante) ao negro, e nesse sentido, sobre essa inferiorização e naturalização do preconceito, ainda sob a forma arquitetada de exclusão, precisamos entender e falar sobre isso, historicamente.

É nesse contexto de reflexão, a partir da insurgência e resistência, que precisamos atentar que as práticas antirracistas como um trabalho voltado para a inclusão das histórias dos orixás, cujo estudo iniciamos neste artigo,

estão respaldadas por essa consciência histórica já citada e sustentada por uma discussão acerca da interculturalidade crítica, a qual faz referência à prática pedagógica a partir do pensamento de Catherine Walsh e Vera Maria Ferrão Candau. Nesse cenário de insurgência, as autoras reforçam a necessidade de uma práxis crítica e não funcional, sendo a última a que se refere somente à tolerância das diferenças.

Quando se propõe trabalhar envolvendo as diferenças, não se pode propor um paliativo, acalmando as tensões e manipulando perspectivas de avanço. É preciso que, conscientemente, e com comprometimento, se projete pelos caminhos acerca da interculturalidade crítica, a qual se apresenta como propósito de dar voz e empoderamento às minorias.

E o que seria dar voz e empoderar as minorias? A meu ver, seria acentuar a discussão a partir de elementos presentes nas diversas manifestações culturais com ênfase na religiosa; são elas: língua, dança, comida, bebida, vestimentas, cores, artesanatos, mitologia. Não dá para pensar em dar voz à minoria se pensamos nesses elementos longe das discussões e projetos desenvolvidos dentro da escola envolvendo as culturas. Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020, p. 48) nos falam que as criações artísticas são modo de crítica, autorreflexão: “[...] é justamente nessas criações incluindo todos os aspectos linguísticos que abrimos nosso corpo a subjetividade, questionamentos e reflexão”.

O problema é quando esses elementos são trazidos de forma universal sem nenhum envolvimento crítico para todas as culturas ou quando se passa um entendimento de que há aceitação à diversidade, o perigo se apresenta justamente aí, a partir do momento em que esses elementos são vistos como um reconhecimento camuflado em que se omite o racismo e se acentuam as diferenças a partir da naturalização. Para Munanga (2020, p. 17),

[...] o perigo da manipulação da cultura negra por parte da ideologia dominante quando a retórica oficial se expressa através das próprias contribuições culturais negras no Brasil, para negar a existência do racismo e para reafirmar a proclamada democracia racial.

Essa democracia racial, proclamada pela ideologia dominante, nos provoca a cegueira e nos priva de ver a necessidade de uma política inovadora a qual nos permita de forma crítica nos inserir num contexto que provoque e questione as diferenças. Silva (2014, p. 100) nos fala que:

Uma política pedagógica tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença, ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las.

Uma política pedagógica quando vai além do funcional permite entender, independentemente da cultura ativada e supervalorizada pela escola, que esses elementos são essenciais para o realce às identidades, sendo elas étnicas, religiosas, sexuais, entre outras. Segundo Silva (2014, p. 76), “A identidade e a diferença são o resultado de atos da criação linguística. Por isso a necessidade de questioná-la quando a mesma se restringe a uma política dominante”.

Sendo assim, todos esses elementos são produzidos pela linguagem, sim, todos eles fazem parte de manifestações culturais de determinadas culturas, ou — mais claro — de todas elas. Porém, a racialização e todo o seu contexto de exclusão permitem a invisibilidade dos elementos das culturas africanas e sua inferiorização, negando a produção cultural, seu conhecimento epistemológico. Tomemos Oliveira e Candau (2010) quando falam sobre a negação e o não reconhecimento desses grupos minoritários.

É no século XVI que se cria a união entre cor e raça, [...] Além disso, esse conceito operou a inferiorização de grupos humanos não-europeus, do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20).

Nesse sentido, quando passamos a entender esses elementos provenientes da cultura africana, chegamos a uma proposta de que eles juntos são também linguagem religiosa oriunda da África, mas que de certo modo não são ativadas nesse contexto, pois a racialização não permite essa ascensão dos saberes das culturas minoritárias ou colonizadas.

Fica explícito para um bom entendimento que, no espaço escolar ou fora dele, esses elementos não podem e não devem ser dissociados do contexto cultural religioso e africano. Por isso se faz emergente uma práxis antirracista. Trabalhar com mitos vai além de uma retomada de consciência histórica a partir da pedagogia do Ser e Saber: interfere politicamente na pedagogia do Poder, questionando a racialização.

Acredita-se que, quando partimos para uma consciência que surge por questionamentos das diferenças históricas, passamos a entender o porquê de uma educação hegemônica que nos assombra até hoje. A partir daí, se percebe também que as lutas travadas pelos movimentos sociais anteriores a esses

conceitos atuais nos informavam o tempo todo que as culturas minoritárias precisavam pensar e produzir a partir do seu lugar de fala. Foi preciso a chegada da lei 10.639/2003, conquista dos movimentos sociais, para que percebêssemos o quanto o currículo e nossa prática estavam pautados na desigualdade e muito distantes da prática antirracista (BRASIL, 2003). É a partir dessa compreensão que partimos do lugar de fala, e aí sim se entende que os saberes das culturas africanas e de outros grupos minoritários precisam ter voz.

Não foi à toa que o colonialismo, na sua perspectiva da modernidade, nos relegou a incapacidade do Poder, do Ser e do Saber e nos acomodou para a funcionalidade das conquistas. Por outro lado, a reação a essas desigualdades nos redireciona a propostas importantes, como a de uma pedagogia decolonial, que nos permite fazer tais questionamentos, proporcionando alternativas de práticas antirracistas a partir da consciência do Ser e empoderamento das culturas minoritárias. Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020, p. 50) nos lembram que “A decolonialidade é, portanto, não um evento passado. Mas um projeto a ser feito”.

Entendemos que, quando falamos das narrativas que contam as histórias dos orixás (ancestralidade), estamos propondo justamente a inclusão nesse projeto decolonial, o qual Maldonado-Torres nos lembra a ser feito. Talvez a dessacralização dos mitos tenha vindo com a colonização, mas é preciso tomá-la como um projeto a ser refeito dentro das escolas. Essa consciência do Ser e Saber mítico-epistêmico talvez nem seja conhecida por muitos docentes, mas por outro lado pode ser a voz silenciada de muitos estudantes que buscam seu espaço e lugar de fala tomando a mitologia como prática do saber e identidade mítico-religiosa. Candau (2017) nos fala que:

A interculturalidade deve favorecer a consciência da própria identidade cultural que, em geral, é dinamizada no contraste com o “outro”, o diferente. Trata-se, portanto, de processos imbricados entrecruzados. É importante também se ter presente o alerta de que para ser autêntica a interculturalidade deve promover um diálogo em bases igualitárias, e isto não se deve dar como pressuposto e sim ser favorecido pelo próprio processo intercultural, empoderando-se quando necessário os grupos que necessitam uma maior afirmação de sua identidade, para que a igualdade possa ser construída e afirmada na própria interação intercultural (CANDAU, 2017, p. 43-44).

Nesse sentido, quando se percebe o silenciamento das culturas minoritárias provocado pelo processo de exclusão, a interculturalidade crítica aparece com a proposta de favorecer a consciência da própria identidade

cultural. É nesse momento que pensamos na decolonialidade do Ser e do Saber como projeto a ser feito, como propõem Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020), pois é nesse momento de discussão que tomamos consciência de onde viemos, quem somos e o que sabemos, mas toda essa concepção dentro de um processo de empoderamento e consciência.

A partir desse processo, é que se entende que os saberes dos colonizadores não precisam estar no lugar de hegemonia se tivermos uma consciência clara do Ser e do Saber a ponto de decolonizar esses sentidos dados pelo colonizador, sentidos esses pautados nessa hegemonia branca e cristianizada. Para que isso ocorra, é preciso que tomemos a interculturalidade crítica para agirmos a partir de uma proposta pedagógica que atue como questionadora, tecendo diálogos com a mitologia dos orixás.

Segundo Candau (2017, p. 41), a interculturalidade crítica trata de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Walsh (2009, p. 25) nos fala que:

A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia decolonial.

Nesse sentido, há de se pensar em uma prática voltada para os processos de lutas e conquistas que rearticule as formas de pensar, de ver e de proferir outros saberes, forma ética que não seja voltada para uma prática funcional que naturalize as diferenças.

Assim, a proposta de uma prática antirracista tem como base uma pedagogia decolonial em que os saberes têm poder de transformação. Walsh (2009, p. 26) nos fala que:

Como projeto político, social, epistêmico, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e práticas pedagógicas que retomem a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes.

A interculturalidade crítica propõe esse papel, de uma prática que questione e que relacione o seu vínculo histórico-político-social. A partir daí, se percebe o quanto a colonização interferiu e interfere nas práticas pedagógicas, provocando uma educação hegemônica, branca e cristianizada

que realça as diferenças para a exclusão, naturalizando os preconceitos pautados na racialização. Nesse sentido e a partir desse entendimento de consciência, a interculturalidade crítica compreende os processos de lutas e conquistas para uma prática transformadora que questione as diferenças dentro de um processo de empoderamento e inclusão.

De certo modo, os ensinamentos trazidos nos mitos são muito importantes para a vida do ser humano. Essa relação do homem com a natureza é grandiosa para a preservação da vida e é essa harmonia presente nessas narrativas que dará os primeiros passos para uma convivência harmoniosa e crítica entre as diversas culturas e suas linguagens. Estudar mitos na escola não se resume somente à construção das identidades, mas esse estudo implica, para além do conhecimento formal, a tomada de consciência histórica e libertadora.

É nessa perspectiva que precisamos travar essa discussão se pretendemos fortalecer a prática antirracista. No entanto, afirmamos, não basta entender a diversidade numa aparência de convivência e tolerância, mas do entendimento e consciência do Ser. Desconstruir o que foi imposto pelo colonizador. Walsh (2009) nos fala sobre essa construção do Ser a partir da visão do colonizador:

Assim, as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade — razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser) (WALSH, 2009, p. 15).

Diante do que já foi abordado, não podemos fechar os olhos para as lutas travadas pelos movimentos negros, a despeito dessas categorias binárias que sempre justificaram sua “superioridade” se apoiando na racialização, pois lembrar dos movimentos negros é lembrar das políticas de emancipação que contrariamente ressignificaram e se apropriaram politicamente desse conceito como resistência política. Nilma Lino Gomes (2017, p. 21-22) nos esclarece muito bem sobre essa reapropriação quando nos diz:

Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teórico, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direito.

É no ressignificar que nos apoiamos neste texto, retomar e fortalecer nossas identidades é descentrar o propósito de não SER e do não SABER, pois só assim haverá possibilidades de desarticular a política do poder colonizador. O ressignificar se configura num domínio político de afirmação. A amplitude epistemológica acerca de diversos saberes, nesse caso os saberes africanos, a exemplo das histórias dos orixás, se configura nesse sentido numa perspectiva de uma práxis antirracista no momento em que se toma consciência e entendimento do propósito do dominador.

O que não podemos permitir é que a proposta racializada do colonizador ganhe mais proporção de crescimento, pois se percebe que tal proposta é para deixar cada vez mais exaustivas as lutas travadas para se conquistar o reconhecimento de forma positiva tornando confusa a ideia de democracia racial a qual já foi abordado aqui. Walsh (2009) nos fala sobre o controle fundado no sistema mundo capitalista onde se esconde um discurso que nos faz pensar na inclusão e reconhecimento da diversidade.

A partir dessa falsa democracia racial e por trás do discurso de inclusão, se faz pensar que o problema já fora dissolvido com os projetos hegemônicos. Nesse caso, a preocupação se trava no risco da acomodação e se passa a aceitar o politicamente correto, a tolerância. É a partir daí que precisamos fortalecer as práticas antirracistas, retomando o reencontro com os saberes ancestrais. Munanga (2000, p. 12) nos fala sobre esse reencontro.

O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações.

É essa consciência histórica que vai nos fortalecer para uma consciência do Ser, porque quando se percebem esses saberes como contribuição na escola se busca também a consciência do poder para o empoderamento das culturas afro-brasileiras, que sempre foram invisibilizadas e silenciadas no espaço escolar.

Enfim, toda essa abordagem é no intuito de provocar o leitor para uma reflexão bastante necessária de que existem caminhos humanizados e conscientizadores acerca do contexto histórico, que nos permitem traçar uma práxis antirracista a partir da literatura não oficial da escola “a mitologia dos orixás” para uma ampla discussão identitária. Desse modo, poderíamos

trabalhar a interculturalidade dando voz às minorias não numa perspectiva funcional, mas numa perspectiva crítica.

A discussão da mitologia dos orixás numa perspectiva da interculturalidade crítica dentro da escola é de fundamental importância, uma vez que podemos pensar na diversidade cultural e práticas antirracistas.

Assim, esses elementos já mencionados, como língua, dança, comida, bebida, vestimentas, cores, artesanatos, mitologia, precisam ser abordados e entendidos numa perspectiva de inclusão e resistência, pois esses elementos, como dito anteriormente, fazem parte do que chamamos de ancestralidade. Para Oliveira (2009, p. 3):

[...] a ancestralidade converte-se em categoria analítica para interpretar as várias esferas da vida do negro brasileiro. Retro-alimentada pela tradição, ela é um signo que perpassa as manifestações culturais dos negros no Brasil, esparramando sua dinâmica para qualquer grupo racial que queira assumir os valores africanos. Passa, assim, a configurar-se como uma epistemologia que permite engendrar estruturas sociais capazes de confrontar o modo único de organizar a vida e a produção no mundo contemporâneo.

O reconhecimento da ancestralidade presente nos mitos nos permite uma análise crítica epistêmica, enxergar em diversas esferas a vida do negro brasileiro em todo contexto social e questionar o modelo único de produção do saber.

Nessa perspectiva, assumimos a interculturalidade crítica como proposta e reconhecimento pedagógico, a qual reconhece a diversidade cultural no âmbito escolar, fortalecendo os saberes individuais e de grupos distintos. É nesse sentido que a mitologia dos orixás se configura como um dos caminhos insurgentes tecendo diálogos para uma práxis antirracista.

Referências

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES; Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. D.O.U. de 10.1.2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 13 maio 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, desigualdades e educação escolar: desafios da perspectiva intercultural. *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Diferenças e desigualdades**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, 2017, p. 23-56.

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

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

OLIVEIRA, Eduardo. Epistemologia da Ancestralidade. **Entrelugares**: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins, v. 1, p. 1-10, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 73-102.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DE ADOLESCENTES PRETAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA PATRIARCAL, MISÓGINA E AUTORITÁRIA: EM BUSCA DE METODOLOGIAS DESCOLONIZADORAS

*Thailane Souza Silva Brito
Maria de Fátima de Andrade Ferreira*

Introdução

Este texto é um recorte teórico da pesquisa “Me siga e dê likes. Estereótipos reproduzidos no Instagram e a construção de identidade de adolescentes pretas: um estudo descritivo na Escola Margarida de anos finais do ensino fundamental, Jequié/BA⁴⁶”, que tem como objetivo analisar de que forma os estereótipos de beleza feminina eurocêntrica (estereótipos sociais, raciais e sexistas) são reproduzidos na rede social Instagram e se interferem (ou não) na construção da identidade e subjetividades de adolescentes pretas, observando o que dizem/falam/pensam as interlocutoras da pesquisa sobre os padrões de beleza e o corpo feminino negro.

Neste recorte tratamos da “Construção racial de adolescentes pretas na sociedade brasileira: em busca de metodologias descolonizadoras”, na tentativa de apresentar múltiplas ferramentas e recursos para uma descolonização de saberes construídos ao longo dos séculos em torno das relações étnico-raciais no Brasil e desigualdades sociais, baseando-se na inferiorização do homem preto e da mulher preta, tendo em vista o modelo europeu de civilização e da superioridade do homem branco, cristão, heterossexual e patriarcal. A mulher preta, nesse contexto, sofre com a interconexão entre o racismo e o sexismo, um “nó” que permite identificar o lugar que ela ocupa na sociedade brasileira, nas organizações públicas e privadas, e são diversos os fatores de opressão, como o pertencimento de classe, os inscritos no próprio corpo da mulher, como raça, etnia, orientação sexual, violência sexual, entre outros marcadores sociais da diferença.

Não há dúvida, vivemos numa sociedade patriarcal, misógina e autoritária. Os mecanismos de reprodução de desigualdades **estão** por toda parte, na rua, na escola, nos espaços sociais de modo geral, inclusive nas redes sociais, e no

emprego das palavras, gestos e expressões veiculadas nos ambientes virtuais, aqui especificamente tratamos do Instagram, influenciam na identidade racial de adolescentes pretas, quando se apropriam do processo de colonização de corpos, seres e saberes na sociedade e suas instituições sociais, na escola, espaços de encontros, de construção de sociabilidades e troca de conhecimentos e sobretudo de saberes colonizadores do pensamento, do ser, do poder e binarismos que se confluem por diferentes marcadores sociais da diferença. Nessa perspectiva, buscamos estudar os desafios dos paradigmas decoloniais, considerando importante a utilização de mecanismos para romper com as formas de conhecimentos mantidos de forma hierarquizada, que questiona a definição puramente biológica da nossa cultura a respeito do que significa ser e poder ser humano, com crença numa lógica colonizadora do ser, do saber e do poder. Essa forma de pensamento tem influenciado no comportamento, atitudes e construção da identidade racial de adolescentes e, aqui, tratamos especificamente de adolescentes negras.

A opção por estudar estereótipos da beleza eurocêntrica nessa fase da vida humana, a adolescência, justifica-se primeiramente porque o adolescente atravessa esse período lidando com conflitos interiores, se encontra em uma sociedade de contradições, imposições e, hoje, com uma cultura em intensa mutação, valores velhos e decadentes se contrapondo a novas ideias, concepções e conceitos que se modificam a todo momento, sem que haja sequer tempo para a sua assimilação. Além disso, o adolescente, muitas vezes, assim como os adultos próximos dele, como os seus familiares e professores, não sabe o que fazer, como agir quando está passando por essa fase de transição da vida, em que convive com as mudanças corporais e, assim, é um ser dotado de pensamento e sentimento, mas também tem suas características profundamente afetadas pela metamorfose, vai ter outro corpo, outro modo de pensar a realidade e astral, outra relação com o mundo (BECKER, 1987).

Essas mudanças acontecem provocando também interferências na vida do adolescente e das pessoas do seu convívio familiar, escolar, passando o adolescente a ser tratado como problema, e essa questão não é nova. Para Becker, esse é um problema que vem sendo colocado pela sociedade e que se perpetua há muito tempo, acompanhando, assim, todas as transformações da sociedade ao longo dos séculos e todas as evoluções da civilização. E as redes sociais, hoje, são habitadas por eles. Desde 2012, pesquisas revelam um elevado

uso da internet na faixa etária entre 9 e 16 anos; 47% usam a internet todos os dias. A maioria do uso ocorre na escola (42%), usam a internet todos os dias ou quase todos os dias, como podemos verificar no Portal de Telecomunicações, Internet e TICs (TELE.SÍNTESE, 2012).

Para melhor compreensão do tema, apresentamos a seguir “Breves reflexões sobre a adolescência: instabilidades, conflitos, crises e turbulências”, importante para caracterizar esse momento de transição no desenvolvimento humano entre a infância e a vida adulta, que se mostra com mudanças físicas, cognitivas e psicossociais, marcado por sentimentos de inseguranças, medo, mas também de construção de identidades e social de adolescentes. Logo depois, mostramos algumas considerações sobre “A mulher, o patriarcado e o processo de colonização europeia na sociedade brasileira”, buscando reflexões sobre as relações coloniais e imperialistas que marcaram a sociedade brasileira, as relações sociais e raciais entre europeus, brancos, heterossexuais, cristãos e que se apropriaram de práticas e vivências patriarcais e escravocratas. A seguir, apresentamos uma abordagem sobre o “O Instagram e a construção da identidade da adolescente preta na sociedade brasileira e na escola”; e, por fim, algumas considerações que retratam de que modo as raízes do patriarcado e racismo brasileiro, bastante antigas e profundas, disseminadas nas relações sociais e raciais, se apresentam nas redes sociais e, especificamente, no Instagram.

Breves reflexões sobre as redes sociais e a adolescência: instabilidades, conflitos, crises e turbulências

A adolescência é um período de mudança na vida dos adolescentes, compreendida aqui como a fase da vida entre 11 e 19 ou 20 anos, portanto, um período de passagem entre a infância e a idade adulta, caracterizado por instabilidades, turbulências, conflitos, crises, comportamentos característicos manifestados pela perda da infância e a passagem para o mundo adulto. Sendo a adolescência, portanto, uma transição no desenvolvimento entre a infância e a vida adulta, que impõe grandes mudanças físicas, cognitivas e psicossociais. Mas também, da passagem do pensamento concreto para o abstrato, momento em que o adolescente realiza operações no plano das ideias, sem buscar referências ou manipulação concretas, sendo capaz de reflexões espontâneas e

dependendo de oportunidades sociais, acesso a novas experiências, de lidar com conceitos, concepções de justiça, liberdade, afetividade, entre outros.

Na maioria das sociedades modernas, explicam Papalia, Olds e Feldman (2009, p. 386), “a passagem da infância para a vida adulta é marcada não por um único evento, mas por um longo período conhecido como adolescência”. As autoras definem essa fase da vida humana como

[...] uma transição no desenvolvimento que envolve mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais e assume formas variadas em diferentes contextos sociais, culturais e econômicos (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009, p. 389).

E, para Becker (1987), a adolescência na sociedade contemporânea é algo complexo, pois tem se tornado um período muito mais longo, e há diferenças entre as transições para cada indivíduo, alguns conseguem passar da infância à idade adulta vivendo menos ou sem crises, conflitos, vivendo apenas experiências em que podem ou não adquirir valores, comportamentos, atitudes, e chegam à fase adulta sem problemas ou alterações. Becker (1987, p. 9) reconhece que,

Do ponto de vista do mundo adulto, isto é, o sistema ideológico dominante, o adolescente é um ser em desenvolvimento e conflito. Atravessa uma crise que se origina basicamente em mudanças corporais, outros fatores pessoais e conflitos pessoais. E finalmente é considerado “maduro” ou “adulto” quando bem adaptado à estrutura da sociedade, ou seja, quando ele se torna mais uma “engrenagem” da máquina.

Desse modo, a adolescência é uma construção social e vista na sociedade de maneira diferente de acordo com a cultura, e a questão é que, além de ter que lidar com os problemas inerentes ao seu corpo e as contestações sobre a realidade, o adolescente precisa ainda enfrentar as mudanças que ocorrem na sociedade em constante movimento político, social, cultural, econômico, que muitas vezes não lhe dá orientações, apoio. Por isso, o conceito do termo, como explicam Papalia, Olds e Feldman (2009) e Ariès (1986), não existia nas sociedades pré-industriais.

Nesse período pré-capitalista europeu, as crianças eram consideradas adultas quando amadureciam fisicamente ou iniciavam um aprendizado profissional. Em pleno século 20, essa concepção mudou e a adolescência foi definida como um estágio de vida separado no mundo ocidental e, hoje, tornou-se um fenômeno global, embora ela possa assumir formas diferentes em culturas diferentes. Por isso, é uma fase da vida humana caracterizada como um período de mudança da infância para o estado adulto e essa duração

varia conforme a sociedade. O problema é que, como lembra Becker (1987, p. 12),

Enquanto lida com seus conflitos interiores e mudanças corporais o adolescente se encontra em uma sociedade contraditória e cuja complexidade gera muita confusão na sua cabeça. Ele se defronta hoje com uma cultura em intensa mutação, valores velhos e decadentes se contrapondo a novas ideias e conceitos, sem que haja sequer tempo para sua assimilação).

Essa fase da vida seria mais bem explicada, na visão de Becker (1987), se entendida como a passagem que acarreta a mudança de atitude do indivíduo de simples espectador para uma postura mais ativa e questionadora. Compreendida, portanto, como um período de revisão, de autocrítica e de transformação e de fundamental importância para o desenvolvimento da personalidade do adolescente. Por isso, a concepção de Coleman (1979) é muito importante, pois concebe a adolescência como um processo durante o qual o indivíduo amadurece e, em busca de sua individuação, vai constituindo sua identidade e, para tanto, deve-se considerar o contexto social real onde vive o adolescente e sua família.

Sendo a adolescência uma etapa de transição para a idade adulta, os adolescentes precisam de fontes de referências diversas e diferentes das oferecidas pelos pais e outros adultos de suas trocas de saberes e convivências para organizar suas novas experiências. Isso porque é entre os iguais que eles encontram espaços de novas trocas, novos conhecimentos, espaços para expressar emoções, sentimentos, ansiedades, dúvidas, conflitos. E, como complementa Coleman (1979), é entre os iguais, entre os pares, que os adolescentes aprendem formas de condutas adequadas à sua idade, seu gênero e condição social. Becker (1987, p. 43-44) lembra que,

Apesar de o conceito de adolescência (do latim, *ad*, para + *olescere*, crescer: crescer para) como ele é hoje conhecido ter surgido em torno do início deste século, a questão do jovem como “problema” existe há muito tempo e acompanha toda a evolução da civilização ocidental. Podemos encontrar em escritos de quatro mil anos atrás referências a que “os filhos de hoje já não respeitam mais os pais como antigamente”.

Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 294) explicam que a adolescência ou juventude é uma fase “caracterizada pela aquisição de conhecimentos necessários para o ingresso do jovem no mundo do trabalho e de conhecimentos e valores para que ele constitua sua própria família”. É uma fase da vida que é representada socialmente em sua própria construção

simbólica e pela busca de espaços sociais e de construção de identidades. Bock e Liebesny (2003) lembram que as identidades jovens são construídas e o processo de adoção de valores sociais é desenvolvido em processos sociais, tanto em relação a si mesmo como sobre a realidade e, assim, concordamos com Erickson de que a formação da identidade do adolescente tem influência na sua autoestima e no modo que ele concebe e julga os outros, enquanto ele próprio está também sendo julgado, questionado.

A escola não deve ignorar as diferenças, pois quando isso acontece é o mesmo que trabalhar para aprofundá-las. É preciso valorizar e respeitar as diferenças e a diversidade, pois cada aluno apresenta suas especificidades, suas individualidades e todos têm competência e capacidade de desenvolvimento humano e social. Para Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 294), nessa fase, é “a flexibilidade do critério, que nos pode levar a categorizar alguém com vinte e cinco anos como adolescente e alguém com quinze como adulto”. Há outros autores que categorizam essa fase entre os 10 e 16 anos, mas todos falam da insegurança, do medo, dos conflitos, das mudanças dessa fase da vida humana, considerando-a como muito importante à formação de conceitos, valores, personalidade, atitudes, comportamento, enfim, ao desenvolvimento humano e social.

A construção da identidade para Erikson (1987) é social e ocorre durante toda a vida ou em grande parte da vida dos indivíduos e considera que a principal tarefa do adolescente é a aquisição de uma identidade. Sendo que, durante todos os processos de interação com outros indivíduos e grupos sociais e com o meio e cultura em que está inserido, todo ser humano constrói não apenas sua identidade, mas também a sua inteligência, medos, inseguranças, emoções, personalidade, entre outros. Por isso, ele precisa se distanciar dos seus pais, para construir sua individualidade. É nesse momento que entra em contato com os seus defeitos, erros e fraquezas e tem dificuldade em aceitá-los e em se submeter à autoridade dos pais.

Sobre essa questão, Coleman (1979) adverte que esse é um momento complexo, pois é quando o adolescente passa a agredir e a desvalorizar os progenitores e procura comportamento para conquistar sua individuação. Sendo assim, a adolescência é um momento de grandes oportunidades, socialização e de construção da identidade e oferece oportunidades para o crescimento não só em termos de dimensões físicas, mas também em

competência cognitiva e social, autonomia, autoestima e intimidade (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009).

E, na sociedade atual, o encontro de ideias, o aumento considerável do uso da internet, o impacto das redes compartilhadas, as exigências de mudanças conceituais no que se refere a gênero, raça, etnia, entre outros marcadores da diferença, exigem mudanças significativas no posicionamento e modo de ensinar e aprender. O problema é que a sociedade continua resistente às mudanças e, portanto, se torna um momento desafiador para a escola, que precisa encontrar saídas com responsabilidade e competência para tratar das mudanças encontradas no século 21, principalmente as exigências de descolonização do pensamento, do ser e do poder, com objetivo de combater/acabar com o racismo, o sexismo, a exploração sexista e a opressão, dominação-exploração da mulher, destacando-se a mulher preta, pois é quem mais sofre com as mazelas, preconceitos e discriminação da sociedade patriarcal, misógina, autoritária e heterossexual.

É importante destacar o que diz Romanelli (2002) sobre a construção da identidade do adolescente: é em meio à vivência de fortes conflitos que ele procura sua independência e autonomia, além de buscar modelos de identificação. Em cada fase da história das sociedades, vivem-se realidades diferentes, dependendo dos sistemas político, econômico, cultural e social que marcam as sociedades em épocas diversas. A verdade é que a adolescência é uma fase da vida de desafios e de busca de conhecimentos novos sobre o “mundo” ao seu redor, o cotidiano vivido e além dele. É a partir desse período que surge a idealização pela vida dos artistas, cantores, ou grupo de pares de pessoas a serem seguidas, e esses são modelos de conduta interiorizados.

Por isso, Romanelli (2002) diz que é necessário avaliar, então, como os adolescentes incorporam e reelaboram, na sua vivência cotidiana, representações acerca do que consideram modelos adequados de conduta. Daí a importância de compreender a cultura de um povo, porque é a partir dela que ele “expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade” (GEERTZ, 1989, p. 24). Para tratar das teias de cultura e visões de mundo guiadas por ela, o autor define representações como uma categoria entendida como sistemas simbólicos de ideias e valores que orientam e dão sentido a diferentes formas de sociabilidade (GEERTZ, 1989). As formas da sociedade são consideradas por ele como substâncias da cultura, por isso, denota-se a importância do

papel da cultura na vida humana e na construção da vida coletiva, nos processos de sociabilidades. O autor ainda diz que,

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um conceito, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível — isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1989, p. 24).

A sociedade propriamente dita, para Simmel (1983, p. 168), “é o estar com o outro, para o outro, contra o outro que, através do veículo dos impulsos ou dos propósitos, forma e desenvolve os conteúdos e os interesses materiais ou dos propósitos”. E sociabilidade surge como uma estrutura sociológica e significa

[...] um jogo no qual se “faz de conta” que são todos iguais e, ao mesmo tempo, se faz de conta que cada um é reverenciado em particular e ‘fazer de conta’ não é mentira mais do que o jogo ou a arte são mentiras devido ao seu desvio da realidade (SIMMEL, 1983, p. 174).

Portanto, pode ser considerada como uma forma lúdica de associação e interação, e, nos adolescentes, ela encontra no grupo de pares um espaço privilegiado para se expressar, para dizer o que pensam, como pensam e de que modo compreendem o que está acontecendo na realidade. Daí que o grupo de pares (turma da escola, da rua, do bairro, do shopping, do clube) aparece como um modelo essencial para o exercício da sociabilidade dos adolescentes e como espaço de transmissão de representações diversas, fazendo com que a experiência dos pais seja preterida em relação à dos iguais (SANTOS, 1990).

Nessa etapa de suas vidas, os adolescentes tendem a desvalorizar a experiência da geração anterior e, como explica a autora (SANTOS, 1990), o que serviu para orientar a conduta de seus pais é considerado, na maioria das vezes, inadequado como referencial para organizar sua existência devido às constantes mudanças dos padrões culturais. Nesse sentido, Suplicy (1990) ajuda a entender que o grupo atua como normalizador dos comportamentos de seus membros e é também agente repressor que se impõe a cada um, levando a acatar as normas grupais face à dificuldade em ser independente, e à dor diante da possibilidade ser rejeitado pelos pares.

Dessa forma, é necessário pensar na construção da identidade dos adolescentes de forma multifatorial e ter clareza da adolescência como um período de transição evolutiva que se situa entre a maturidade física, social e

sexual da infância e da idade adulta, e são múltiplos e diversos os fatores que podem influenciar esse processo identitário e de amadurecimento.

Papalia, Olds e Feldman (2009) dizem que as mudanças dramáticas nas estruturas cerebrais envolvidas nas emoções, no julgamento, organização do comportamento e autocontrole do indivíduo ocorrem entre a puberdade e o início da vida adulta. Assim, eles passam por mudanças no comportamento, que resultam de duas redes cerebrais: (1) uma rede socioemocional que é sensível a estímulos sociais e emocionais, tal como a influência dos pares, e (2) uma rede de controle cognitivo que regula as respostas a estímulos. A rede socioemocional torna-se, assim, mais ativa na puberdade, enquanto a rede de controle cognitivo amadurece mais gradualmente até o início da idade adulta, e as redes sociais têm influenciado muito esse processo de diferentes modos.

Pensar na adolescência é observar que toda as interações sociais vão influenciá-los e a rede socioemocional estará ativa nesse processo de mudanças. Porém, antes de falar sobre construção da identidade das adolescentes pretas, é preciso refletir sobre relação histórica da sociedade e do processo de colonização, patriarcado e o papel e ocupação de espaços pela mulher na sociedade, mencionando a existência da desigualdade racial, estereótipos e preconceitos de cor, classe e posição social.

Vale ressaltar que a construção da identidade dos adolescentes é contraditoriamente uma identidade individual e uma identidade coletiva. O adolescente precisa do grupo que precisa do adulto, precisa de referências; mas ele precisa diferenciar-se, construir sua própria identidade. Tornar-se adolescente é viver cercado por profundos conflitos. Novos e diferentes ritmos, tempos, espaços, presença na sociedade e na cultura (CARVALHO; SALLES; GUIMARÃES, 2003, p. 37). Sendo assim, antes de falarmos sobre a construção da identidade da adolescente preta, é necessário destacar o papel da mulher na sociedade patriarcal. Desse modo, as adolescentes vão construindo as suas identidades, inclusive a identidade racial, e a escola, como afirma Ferreira (2020, p. 38), é

[...] o espaço apropriado para anunciar e confrontar opiniões, discutir experiências formuladas pelos grupos de alunos, estabelecer regras de sociabilidade e combater as manifestações de racismo, homofobia, autoritarismos, machismo e outras formas negativas de olhar e considerar o outro — o diferente.

A escola, como parte da sociedade, portanto, deverá estar preparada para educar e formar cidadãos capazes de respeitar o outro — o diferente. Para

tanto, é preciso abrir espaços para o diálogo e ir em busca de uma pedagogia da emancipação, encontrar estratégias para descolonizar o pensamento que é levado para as salas de aula e outros espaços de encontros, aprendizagens, socialização e interação entre alunos e professores-alunos, buscar novas metodologias e práticas pedagógicas e práticas identitárias dissidentes, utilizar redes sociais na educação de adolescentes. As redes sociais geram muitas controvérsias e a escola precisa estar atenta aos noticiários, atualizações sobre essas ferramentas consideradas, por um lado, como uma forma de aproximar pessoas e, por outro, como formas complexas que geram uma dependência e afastam os indivíduos da realidade. No entanto, aqui, consideramos as redes sociais como ferramentas potentes ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, de trocas de sociabilidades, de grande importância, principalmente se forem utilizadas de modo correto e um desses usos é como instrumento de apoio à educação e construção de sociabilidades de adolescentes.

Finalmente, a partir dessas provocações e interlocuções com os referenciais teóricos aqui apresentados, podemos considerar que, quanto às Redes Sociais, aqui especificamente tratando do Instagram, o adolescente passa por uma fase de instabilidades, conflitos, crises e turbulências, e encontra no Instagram — uma plataforma de rede social que tem maior base de usuários da rede no Brasil — um espaço amplo de compartilhamentos e contribuições sobre a disseminação de estereótipos da beleza eurocêntrica, com conteúdos diversos sobre a prática do culto ao corpo negro, da mulher negra, promovendo ideias, mitos, formas europeias e coloniais de beleza feminina negra, sendo estes conteúdos de destaque nas redes sociais. Enfim, de que modo o patriarcado e o processo de colonização europeia da sociedade brasileira influenciaram na criação de padrão e estereótipos da beleza eurocêntrica contra as mulheres pretas, africanas, aqui escravizadas, colonizadas e na sua autoestima e construção da identidade racial? Eis a questão que buscamos responder no item a seguir.

A mulher, o patriarcado e o processo de colonização europeia da sociedade brasileira

Quando falamos sobre a beleza eurocêntrica e a mulher na sociedade brasileira, precisamos buscar uma breve discussão sobre o processo de

colonização para entender de que modo o colonialismo e o patriarcalismo agregam-se ao capitalismo, produzindo mitos, ideologias e crenças, e como ele foi perverso no Brasil.

Esses elementos marcaram as relações raciais entre brancos, negros e não brancos, entre o homem e a mulher, classe superior e inferior, entre outras relações binárias, por meio do emprego de diferentes mitos, crenças, ideologias racistas, machismo, misoginia e autoritarismos. E, para se proteger, o negro foi obrigado a esconder sua religião, sua cultura, seus ensinamentos para enquadrar-se no ideal europeu do homem branco, cristão, heterossexual, patriarcal. Assim, as relações raciais na sociedade brasileira vêm ao longo dos séculos sendo discutidas por diferentes movimentos sociais, de mulheres, feministas, negros; e não para por aí, hoje, por exemplo, “o objetivo do feminismo global é se estender e alcançar lutas globais para acabar com o sexismo, a exploração sexista e a opressão” (hooks, 2020, p. 80), além de outros movimentos que lutam e resistem nessa direção.

O patriarcado brasileiro é um sistema que atravessou os séculos e suas práticas ainda perduram até os dias atuais, pois está enraizado no Estado brasileiro, colocando os homens em posição de poder; e conforme afirma Saffioti (2015), do mesmo modo que Fernandes (1975), o patriarcado surgiu antes do capitalismo e é um regime de dominação-exploração das mulheres pelos homens e se encontra em constante processo de metamorfose.

É importante frisar que no pensamento de Saffioti não há separação entre dominação patriarcal e exploração capitalista e, mesmo que a mulher tenha buscado a sua emancipação e apesar dos progressos femininos, a base material do patriarcado não foi destruída. E na relação gênero e patriarcado foi observado que o primeiro é entendido como muito mais vasto que o segundo, na medida em que

[...] neste as relações são hierarquizadas entre seres socialmente desiguais, enquanto o gênero compreende também as relações igualitárias. Desta forma, o patriarcado é um caso específico de relações de gênero (SAFFIOTI, 2015, p. 126).

Sendo que o patriarcado é um sistema que serve a interesses das classes dominantes e, além disso, como lembra a autora,

Sexismo e racismo são irmãos gêmeos. Na gênese do escravismo constava um tratamento distinto dispensado a homens e mulheres. Eis porque o racismo, base do escravismo, independentemente das características físicas ou culturais do povo conquistado, nasceu no mesmo momento histórico em que nasceu o sexismo.

Quando um povo conquistava outro, submetia-o a seus desejos e a suas necessidades. Os homens eram temidos, em virtude de representarem grande risco de revolta, já que dispõem, em média, de mais força física que as mulheres, sendo, ainda, treinados para enfrentar perigos. Assim, eram sumariamente eliminados, assassinados. As mulheres eram preservadas, pois serviam a três propósitos: constituíam força de trabalho, importante fator de produção em sociedades sem tecnologia ou possuidoras de tecnologias rudimentares; eram reprodutoras desta força de trabalho, assegurando a continuidade da produção e da própria sociedade; prestavam (cediam) serviços sexuais aos homens do povo vitorioso. Aí estão as raízes do sexismo, ou seja, tão velho quanto o racismo (SAFFIOTI, 2015, p. 132-133).

Essa relação entre o patriarcado, capitalismo, racismo, sexismo tem se configurado como uma preocupação quando se trata da questão da mulher na sociedade de classes, da relação de dominação-subordinação e da posição social dos homens como categoria social em relação às mulheres. Sobre isso, vale ressaltar, como mostra Saffioti quando afirma que as raízes do sexismo são tão antigas quanto o racismo, que

Esta constitui uma prova cabal de que o gênero não é tão somente social, dele participando também o corpo, quer como mão de obra, quer como objeto sexual, quer, ainda, como reprodutor de seres humanos, cujo destino, se fossem homens, seria participar ativamente da produção, e, quando mulheres, entrar com três funções na engrenagem descrita (SAFFIOTI, 2015, p. 133).

Os grupos ditos como “minoritários”, indígenas, negros, foram mortos, massacrados, castigados, em nome de uma verdade que era real apenas a um determinado grupo — o branco. Desse modo, para falar do papel da mulher na sociedade, é preciso pensar na construção histórica da sociedade brasileira, de como aconteceram os encontros entre europeus, indígenas e negros africanos, aqui escravizados, e de que modo esses acontecimentos são legitimados até os dias de hoje, por meio do patriarcado. Saffiotti (2001) lembra que homens e mulheres ocupam posições diferentes na sociedade e a identidade social da mulher está inteiramente ligada à do homem. A sociedade delimita, com bastante ênfase, os locais onde cada um poderá atuar, como devem se comportar nos espaços sociais. Desde os tempos antigos, a mulher foi educada para o “lar” e o homem para “trabalhar”.

A sociedade investe muito na naturalização deste processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com este pensamento, é natural que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como é natural sua capacidade de conceber e dar à luz (SAFFIOTI, 2001, p. 9).

Desse modo, podemos falar que a identidade social da mulher é construída socialmente, a partir da interação com os pares. E todo esse processo leva à naturalização do papel da mulher, como a mãe, a mulher do lar, em comparação ao papel do homem, responsável pelo lar e livre para fazer como quiser. Assim, essa relação dominante culmina na culpabilização dela. Para Saffioti (2001), a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a “superioridade” dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais, a dos ricos.

Nesse contexto de julgamentos, ideologias e mitos, que produziram a inferioridade da mulher, o homem dominador usou a força física como elemento principal de dominação e subordinação. Dessa maneira, criou-se a ideia da mulher como sexo frágil, a pessoa responsável por cuidar dos filhos e da família. Essa forma de pensar sobre a mulher demonstra que a inferioridade feminina é social. Esse é um caminho muito longo que vem sendo percorrido desde o século 15 com a chegada dos portugueses ao Brasil e, mesmo no século 21, a mulher ainda é considerada, em todas as dimensões (econômica, social, política, cultural, religiosa), um ser inferior em relação ao sexo masculino, classificada como o “segundo sexo” ou “sexo frágil” e colocada sempre como um ser dependente dos pais, irmãos, esposos, filhos. Além disso, mesmo diante de todas as mudanças da sociedade, são perceptíveis quais os padrões devem ser seguidos e quais papéis devem desempenhar. As mulheres precisam ser mães perfeitas, ter o corpo perfeito, ter um cabelo padrão, ter um relacionamento “padrão”. Enfim, uma representação de um ser ideal. E, quando falamos da mulher preta, existe um duplo sofrimento, lidar com todas essas questões e ainda ser considerada símbolo sexual. Ela serve para o sexo e a branca para o casamento.

Atrelado a isso, a condição feminina agrava ainda mais a questão racial, visto que ela carrega, em sua constituição histórica, a dupla opressão do silenciamento de seu corpo e de sua subjetividade: por ser negra e hierarquicamente inferior, como assim foi colocada por meio da escravidão africana subsidiada pelos europeus; e por ser mulher, condição que lhe colocava a maior submissão dos desejos de seu senhor. E, assim, o assunto racial na diáspora africana no Brasil ainda é complexo, pois tem-se a ideia de que somos determinados biologicamente, de que a cor da pele diz quem somos

e conseqüentemente os direitos e as oportunidades a que temos acesso. Ademais, os efeitos de discursos da escravidão, da abolição, da chamada Ciência da Raça e do mito da democracia racial ainda podem ser vistos no Brasil; tais efeitos discursivos ainda constroem negras(os), em muitos contextos, como marginais, bandidos, não confiáveis, feios, incompetentes, incapazes para atividades intelectuais, e as mulheres como feias, para o serviço doméstico e para o sexo. Sendo esses papéis aceitáveis e o poder do macho legitimado na sociedade.

Além disso, todas essas questões perpassam a adolescência, visto que a partir da interação social, os adolescentes constroem sua identidade. Por isso, é muito importante procurar compreender as dinâmicas e os “nós” que se entrelaçam enovelando os marcadores sociais da diferença de raça, etnia, classe, buscando reflexões sobre relação entre as condições da mulher, as marcas do patriarcado e do processo de colonização europeia na sociedade brasileira. Essas questões influenciam na construção da identidade da adolescente preta, uma etapa que tem suas particularidades e sofre as conseqüências perversas das opressões, estereótipos de beleza eurocêntrica, entre outras. Carvalho, Salles e Guimarães (2003) explicam que

A adolescência não se define apenas como transição entre a infância e a fase adulta, mas, como uma das etapas de desenvolvimento. Suas transformações corporais são causadoras de grande impacto na formatação da compreensão da autoimagem corporal do adolescente, e podem ser influenciadas por experiências anteriores, que o levaram a se compreender, como uma pessoa atrativa ou não, forte ou fraca, masculina ou feminina, e a aderir uma percepção de si mesmo em alguns casos contraditória à existente (p. 35).

Devido às transformações provocadas por essa etapa de vida da adolescente preta, acerca de desenvolvimento físico, emocional, psicológico, relacional, que repercutem na sua autoimagem corporal, o adolescente é influenciado por fatores externos e internos que entrelaçam padrões de beleza a categorias analíticas, raça, classe, etnia, gênero, sexo e sexualidade, representações sobre o corpo e beleza. Por isso, é possível finalizar esta discussão aqui colocada considerando que é muito importante tomar o pensamento de Bento (2014), Anzaldúa (2004), bell hooks (2020) como lição de que a construção das identidades da mulher preta deverá ser compreendida com base nos marcadores sociais da diferença, seus agenciamentos e articulações, que, nas reflexões de Saffioti (2015, p. 122), podemos defini-las como um “nó” de contradições: racismo, gênero, classe social, etnia, que se

entrelaçam “apresentando uma qualidade distinta das determinações que o integram”.

Para Anzaldúa (2004), destaca-se que a cultura oculta os horizontes e oprime as pessoas, pois foi construída pelos “detentores do poder”, os brancos europeus, patriarcas, heterossexuais, cristãos. Bento (2014) traz contribuições quando trata da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento e afirma que, no Brasil, o branqueamento “é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais” (BENTO, 2014, p. 25). E bell hooks (2004) nos recomenda que, diante dos discursos opressores e da dominação hegemônica do pensamento, devemos insistir e necessariamente criticar, questionar, reexaminar e explorar outras ideias e possibilidades. Ela considera sua crítica persistente e é informada, pela sua situação como membro de um grupo oprimido, de uma experiência de exploração e discriminação de gênero e da sensação de que a análise feminina dominante não tem sido a força que moldou sua consciência feminista, tomando isso como verdade para todas as mulheres, sem distinção.

A construção da identidade da adolescente preta: em busca de descolonizar metodologias

A identidade pode ser entendida como algo individual, que é construída a partir das relações interpessoais, e a construção da identidade pessoal é a tarefa mais importante de uma(um) adolescente, independentemente de seu pertencimento, sexo, raça, etnia, religião, classe social.

Sobre essa importância, Erikson (1987) lembra que esse é o passo fundamental para a transformação do adolescente em um indivíduo adulto maturo, autônomo, seguro, considerando que essa passagem é o que define quem é a pessoa, a formação de seus valores éticos, morais e sociais e quais serão as direções que deseja e escolhe para seguir em frente. Portanto, a identidade, segundo a compreensão do autor, pode ser definida como a concepção de si mesmo, construída a partir de valores, atitudes, comportamento, crenças, metas, objetivos, com os quais o indivíduo está comprometido, e conforme suas ideologias segue buscando espaços e construindo uma identidade pessoal. A noção de individualização do sujeito

do “outro” e do espaço como “um só”, em que emerge o sentimento de delimitação do saber “quem sou eu”, “a que grupo pertencço”, e a noção de que “não sou” mais apenas uma extensão de outro, mas, sim, portador da minha própria subjetividade, é uma questão que vem despertando o interesse de pesquisadores de diferentes áreas do saber. Nesse sentido, aumenta a busca de conhecimento sobre a construção da identidade e suas diferentes interpretações e elaborações teóricas.

Neste texto, portanto, procuramos compreender de que modo a busca pela identidade ocorre na adolescência, que, de acordo com Erik Erikson (1987), foi definida como uma concepção coerente do *self*, isto é, a percepção de si mesmo, constituída de metas, valores e crenças com os quais a pessoa encontra-se solidamente comprometida e entra em foco durante os anos da adolescência. Sendo assim, para Erikson, esse é o ponto crucial na adolescência para a sua discussão e construção, em virtude dos constantes questionamentos e necessidades, ocorrentes aos adolescentes nessa fase de reconfigurações de novos papéis sociais e individuais, que lhes são atribuídos nesse período de mudança da infância para a vida adulta.

Erikson (1987, p. 437) ainda destaca que o esforço de um adolescente para compreender o *self* não é “uma espécie de enfermidade do amadurecimento”. Esse esforço faz parte de um processo saudável e vital fundamentado nas realizações das etapas anteriores, em que os indivíduos desenvolvem a confiança, a autonomia, a iniciativa e a produtividade, e, conforme diz o autor, preparam-se lançando os alicerces para lidar com os desafios da idade adulta, de forma que a adolescência tem como principal tarefa confrontar a crise da identidade versus confusão de identidade.

É importante entender que o termo crise, adotado por Erikson, não é sinônimo de catástrofe ou desajustamento, mas de mudança, de transição de uma fase da vida, a infância, para outra, a idade adulta. A adolescência é caracterizada como um momento crucial no desenvolvimento do adolescente, no qual há necessidade de se optar por uma ou outra direção, e essa direção ele vai buscando no seu percurso de vida, na maioria das vezes, com dúvidas, incertezas, mas vai assim mobilizando recursos que levam ao crescimento.

D’Auria-Tardeli (2007) explica que, no período da adolescência, o indivíduo vai colocar em questão as construções dos períodos anteriores, próprios da infância, por isso, surgem muitos questionamentos sobre a sua

vida e realidade vivida. Assim, “o jovem assediado por transformações fisiológicas próprias da puberdade precisa rever suas posições infantis frente à incerteza dos papéis adultos que se apresentam a ele” (D’AURIA-TARDELI, 2007, p. 3). Na concepção de Erikson (1979), nessa fase, o adolescente deve se esforçar para rever e avaliar os recursos que tem disponíveis, assim como as responsabilidades, buscando saber como usá-los para adquirir um conceito mais preciso de quem é e quem quer vir a ser. Portanto, deve sempre questionar: “Quem eu quero ser quando crescer?” (BLOCK; LIEBESNY, 2003).

Para tanto, é preciso espaço de criação de sociabilidades e as redes sociais “são o meio onde as pessoas se reúnem por afinidades e com objetivos em comum, sem barreiras geográficas e fazendo conexões com dezenas, centenas e milhares de pessoas conhecidas ou não” (NOGUEIRA, 2010, p. 1). Outro fator importante na adolescência é a moratória psicossocial, um período de adiamento que a adolescência proporciona, permitindo que os jovens procurem compromissos aos quais possam ser fiéis. Acontece que

Os adolescentes que resolvem essa crise de identidade satisfatoriamente desenvolvem a virtude da fidelidade: lealdade constante, fé ou um sentimento de integração com uma pessoa amada ou com amigos e companheiros. Fidelidade também pode ser uma identificação com um conjunto de valores, uma ideologia, uma religião, um movimento político, uma busca criativa ou um grupo étnico (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009, p. 423).

Para falar sobre construção da identidade da adolescente preta, precisamos entender que os fatores étnicos atravessam essa construção e, por isso, os estereótipos, preconceitos e discriminação, durante a transição da infância para a adolescência, podem interferir na formação da identidade positiva do adolescente e provocar problemas de conduta, depressão, conflitos. Lapiere (2011) lembra que, na concepção de Barth sobre os processos de organização social da diferença de cultura, ocorreu uma substituição, pelo autor, de concepção estática da identidade étnica por uma concepção mais dinâmica, que nos faz entender que essa identidade, como qualquer outra identidade coletiva, assim como a pessoal de cada indivíduo, “é construída e transformada na interação de grupos sociais através de processos de exclusão e inclusão que estabelecem limites entre tais grupos, definindo os que os integram ou não” (LAPIERRE, 2011, p. 11).

Poutignat e Streiff-Fenart (2011) também trazem uma contribuição importante, com apoio dessa concepção de Barth (2011) sobre grupos étnicos e

suas fronteiras, afirmando que

A identidade étnica (a crença na vida em comum étnica) constrói-se a partir da diferença. A atração entre aqueles que se sentem como de uma mesma espécie é indissociável da repulsa diante daqueles que são percebidos como estrangeiros. Esta ideia implica que não é o isolamento que cria consciência de pertença, mas, ao contrário, a comunicação das diferenças das quais os indivíduos se apropriam para estabelecer fronteiras étnicas (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 40).

Essas diferenças são encontradas e reavivadas na interação social e, muitas vezes, podem interferir de forma negativa na construção da identidade, principalmente da adolescente preta, pois os preconceitos, estigmas, discriminação e exclusão social são categorias que marcam a sua história de vida e relações sociais, e assim vive um duplo sofrimento, o de ser mulher em uma sociedade patriarcal e o de ser preta. Sofre e é mais cobrada em relação a tudo.

Follmann (2001, p. 59) define identidade como processo resultante de

[...] uma construção social, de uma construção pessoal e de uma construção na interação do nível pessoal com o social, sendo assim, ao mesmo tempo algo proposto socialmente e algo reivindicado pessoalmente... Ela é, na nossa concepção, uma construção realizada tanto no outrem como no para si mesmo, tendo por resultado sempre uma “costura”, de uma parte, entre o que é “herdado” e o que é “almejado” e, de outra parte, entre o que é “atribuído” e o que é “assumido”. Trata-se de uma “costura” feita de agulhas e do “tempo” e do “espaço”.

Com base nessa definição, é possível entender que, para pensar a identidade dos adolescentes, uma das exigências é saber que as interações sociais são elementos importantes nessa construção, influenciando a sua leitura de mundo e realidade, e é a relação em grupos que vai definir quais posturas devem seguir. Por exemplo, aceitar-se enquanto adolescente preta. Para Campos (1998), a ligação grupal é um dos aspectos que adquire uma importância totalmente transcendental, a de ascender em relação ao meio familiar. Isso porque se transfere ao grupo a maior parte da dependência, mantida anteriormente com seus familiares. Esse é o momento em que o adolescente recorre ao grupo como reforço para construir sua identidade e o outro adolescente é muito importante para ele.

É fundamental ressaltar que vivemos numa sociedade de imagens, que corporificam pessoas magras, jovens e sem rugas, modelo atrás do qual todas elas correm e as redes sociais estão a todo momento divulgando, estimulando os padrões de beleza eurocêntricos. Essa situação gera uma forma de cobrança indireta especialmente nas mulheres, pois a concepção eurocêntrica criou

padrões, normas, leis e comportamentos que ainda são aceitáveis na sociedade contemporânea, que historicamente vêm garantindo a manutenção desse grupo social. É fato, o racismo envolve a população negra no Brasil, que é estigmatizada e excluída na sociedade, por meio de manipulação de preconceitos, discriminação racial, e assim experimentam constantes conflitos em relação à sua identidade racial.

Para Pinto e Ferreira (2014, p. 264),

O negro ainda aparece como representante de uma coletividade marcada por atributos negativos. Generalizações atribuídas acerca de sua identidade culminam numa igualdade pela negatividade atribuída ao grupo negro e diferente em relação ao padrão normativo do branco.

No Brasil, a configuração do racismo ainda continua sendo perpetuada na realidade social, por meio da negação dos aspectos culturais, religiosos e estéticos. O racismo é definido por Fernandes e Souza (2016) como uma forma de negação, mistificação da alteridade da população negra, e produz estereótipos e atribui critérios de inferioridade, perversidades e maldades, não reconhece as diferenças. A trajetória da população negra foi conduzida pelas práticas e pensamento dominante, subordinação-exploração, reforçando regras, normas, mitos e ideologias que, simultaneamente, funcionam como potencializadores da reprodução do racismo e “embranquecimento” na intenção de obter aceitação no meio social. Para ser aceitos na sociedade, deveriam negar sua religião, cultura, saberes e converter-se ao cristianismo, demonizar seus santos, negar suas culturas e ancestralidades e, além disso, parecer-se esteticamente com o modelo eurocêntrico, no uso de roupas, corte e textura do cabelo.

Por conseguinte, todas essas questões findavam-se no corpo do negro, que era visto como determinante para classificação de branco e negro. O processo de objetificação e desumanização do corpo negro foi um dos instrumentos de opressão e manutenção da ordem da sociedade que mantinha ideias enraizadas e cristalizadas no período da escravidão, perpetuando, historicamente, a função dos pretos, pretas e pretes. O culto à padronização do corpo na sociedade brasileira é, assim, desmedido, exagerado. Na escola, as consequências são absurdas, a exclusão social é fato, e esse fenômeno é considerado por pesquisadores do tema como assustador, os(as) alunos(as) negros(as) são vítimas de estereótipos, preconceitos e discriminação racial e acabam abandonando e desistindo do espaço escolar. Essa questão pode ser

observada nos estudos que se relacionam à beleza, tendo como recursos metodológicos e fontes de análise livros, revistas e sites nos quais podemos observar como a beleza é imaginada e representada como obrigação/dever cultural, sob influência da mídia, da moda, onde o corpo é transformado em mercadoria e objeto de desejo.

O corpo é tomado como corpo ideal, padrão, corpo-desejo e as graves consequências de tudo isso são diversas, múltiplas. Todas essas questões perpassam a adolescência, tendo como consequência os rótulos/estereótipos. Entretanto, ele vai um pouco além disso, tem o diferencial de envolver um conteúdo maior do que características em específico que denotam quem é gorducho, magrelo, narigudo, lerdo, choroso, pelos quais o outro é estigmatizado, julgado ou apontado. Ou seja, os rótulos estão mais ligados a julgamentos extraídos da dinâmica da pessoa e têm uma conotação mais psicológica, apesar de serem estabelecidos por seus mentores, por meio das ações de seus ditos proprietários.

O estigma revela que a sociedade tem dificuldade de lidar com o diferente. Esta dificuldade é “perpetuada”, ao longo das gerações, pela educação familiar, pela escola, pelos meios de comunicação de massa, por cada um de nós em nosso cotidiano, o que leva à construção de uma carreira moral para o indivíduo estigmatizado, isto é, sua identidade vai incorporar este atributo ao qual corresponde um valor social negativo. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 209).

Vimos, assim, que a população negra sofre preconceito por questões culturais e estética dominante. O preconceito racial é um fenômeno social, cultural, físico e psicológico que delimita papéis sociais definidos e lugares aceitáveis e é associado aos estereótipos sociais negativos, entendidos por Torres, Camargo e Bousfield (2016, p. 209) “como crenças generalizadas, resistentes a mudanças ou novas informações, sobre atributos pessoais de um grupo, facilitando a interpretação do mundo”. Os estereótipos sociais são classificados em positivos ou negativos e dependem do pensamento coletivo para sua classificação, variando de acordo com os modelos existentes na sociedade. O machismo, sexismo, papéis de gênero e racismo são também fenômenos sustentados em estereótipos produzidos pela sociedade. E a discriminação racial sustenta-se nos estereótipos que perpassam o contexto e as hierarquizações de grupos em dominantes e dominados. Por isso, se mantém nas relações de poder constituídas a partir da construção histórico-

social e cria limitações na vida dos indivíduos, implicando a delimitação dos locais e papéis sociais desempenhados.

O racismo direcionado à população negra, assim como os preconceitos e estereótipos vinculados, constroem argumentos, desde a formação da sociedade colonial, para justificar a inferioridade dos negros em relação aos brancos, de origem europeia, e operam até os dias atuais no Brasil. O racismo se sustenta nas teorias racistas (arianismo, darwinismo social, evolucionismo social e eugenia), que inferiorizam o negro em relação ao branco e descaracterizam tudo que vai de encontro aos valores culturais e sociais europeus, cultivados pelos colonizadores.

Nesse contexto, elementos como a religião, a cor da pele e a cultura africana foram irreparavelmente associados aos valores pejorativos e o ideal era a supremacia branca, isto é, prevalece o padrão imposto pela supremacia branca. Por isso, concordamos com Oliveira *et al.* (2013, p. 5): “As formas de cultura numa sociedade legitimam comportamentos, padrões, que fazem com que o grupo social se reinvente”. Contudo,

[...] todo o “legado” histórico e social que a exploração exercida pelo homem branco sobre o homem negro deixou, a escravidão, e assim os seus produtos tais como: racismo, discriminação, falsa democracia racial, desigualdade, preconceito, etc. (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 5).

Daí a necessidade de buscar mecanismos e estratégias para descolonizar o pensamento, o ser, o poder.

Como bem explica Fernandes (2016, p. 170),

A descolonização não se remete apenas à desocupação de territórios, mas à independência cultural, econômica e, sobretudo, à independência das mentalidades, o que privilegia outras formas de ser e de existir, diversas daquelas impostas pelo colonizador, buscando deslocar as relações de poder. Ou seja, prima por ressignificar e dissolver estereótipos e preconceitos, fortalecendo a auto capacidade de ação dos grupos marginalizados. Sua ação interroga o paradigma coercitivo e genocida que sustentou a própria invenção da modernidade. Isto abre o campo do pensamento para a possibilidade de reconstruir novas relações e formas díspares de racionalidade.

Por conseguinte, trazendo sofrimentos psíquicos, visto que identificar-se como negro associa-se a um fenômeno muito peculiar no Brasil, o racismo, pois a aparência física está sempre relacionada a algo ruim e inferior que deve ser negado durante toda a vida. Ferreira e Camargo (2011, p. 375) mostram o exemplo da entrevista por Souza (1983), em seu estudo sobre “Tornar-se negro”, e consideramos importante para entender o que dizem/pensam/falam

as mulheres pretas sobre o sofrimento vivido por estigmas, estereótipos e preconceitos raciais e a construção da identidade preta, a saber:

Aí eu não sabia meu lugar, mas sabia que negro eu não era. Negra era sujo, eu era limpa; negro era burro, eu era inteligente; era morar na favela, e eu não morava, e, sobretudo, negro tinha lábios e nariz grossos e eu não tinha. Eu era mulata, ainda tinha esperança de me salvar — Luísa, mulher negra, entrevista por Souza (SOUZA, 1983, p. 83).

A partir desse exemplo, Ferreira e Camargo (2011) procuram mostrar como se expressa bem o sofrimento de muitas pessoas negras, que muitas vezes passa despercebido pelos agressores que naturalizam e banalizam suas práticas racistas, lembrando que

Muitas pessoas negras sentem-se deslocadas, submetidas a condições sociais de inferioridade e desvalorizam suas características físicas e suas capacidades intelectuais. Tais sentimentos decorrem de situações vividas diariamente nas relações interpessoais (FERREIRA; CAMARGO, 2011, p. 375).

Tendo o negro a desvalorização de todos os seus traços, as histórias infantis não os colocam em suas representações, pois sobre esse grupo recaem todos os estereótipos negativos: de negro ladrão, de negro submisso, que negro tem que exercer funções subalternas, de não serem seres humanos. Para Pinto e Ferreira (2014, p. 262),

Ao negro sempre recai um olhar que lembra que ele é negro, isto é, o fato de ser negro nunca é esquecido e todas as suas inúmeras outras características são postas de lado diante da lembrança de sua pertença racial. Ele é, antes de tudo, negro. Qualquer coisa que faça está vigiada pelo fato de ser negro.

A construção da identidade negra vive imersa e interligada aos padrões sociais, que são reproduzidos nas relações interpessoais, na exclusão da religião de origem africana, na negação estética e da cor da pele. Para Silva (2005, p. 128),

Essa situação causa diversos transtornos físicos e psíquicos às vítimas, incluindo taquicardia, ansiedade, ataques de pânico, depressão, dificuldade de se abrir, ataques de raiva violenta e aparentemente não-provocada, depressão, hipertensão arterial, úlcera gástrica, alcoolismo, entre outros. Ao internalizar atributos negativos, que lhe são imputados, instala-se o sentimento de inferioridade, causando constrangimento na relação com seus pares, e favorecendo o aparecimento de comportamentos de isolamento, entendidos, frequentemente, como timidez ou agressividade.

Essa é uma compreensão que devemos tomar como lição, a identidade da adolescente negra não é um elemento inato, mas se refere ao modo de estar e ser no mundo, às suas experiências com a realidade vivida, com outros

adolescentes e adultos, em diferentes espaços sociais e na família, e são fluidas, construídas na criação de redes de relações e de referências sociais, escolares e culturais dos grupos sociais.

Nesse contexto, na sociedade contemporânea, o Instagram é uma das redes sociais que mais tem influenciado nesse processo de construção, de modo positivo, mas também negativo. Por isso, como pais, educadores, devemos ficar atentos às lentes do Instagram, observar como os estereótipos de beleza são divulgados, socializados e propagados pelas redes, de que modo que reforçam padrões da beleza e seus impactos na construção da identidade de adolescentes, e, aqui, especificamente, a da adolescente preta, identificando os estereótipos perversos que são apresentados aos usuários.

Considerações finais

A construção da identidade da adolescente preta perpassa, portanto, todas as construções históricas existentes na sociedade, pois é a partir das relações sociais que os indivíduos se socializam e aprendem. Desse modo, na adolescência, por ser um período de maior necessidade de estar em pares, de seguir modelos, elas necessitam estar em espaços que valorizem suas vivências, pois estão em um momento de crise, de maturidade e devem estar inseridas em ambientes que proporcionem o desenvolvimento de maneira eficaz.

Diante de tudo que foi aqui colocado sobre a construção da identidade da adolescente preta, não nos resta dúvida de que “devemos ter coragem para aprender com o passado e trabalhar por um futuro em que princípios feministas serão o suporte para todos os aspectos de nossa vida pública e privada”, como recomenda bell hooks (2020, p. 167). Nessa direção é recomendado considerar a importância de valorizar estratégias e instrumentos pertinentes ao combate ao racismo, sexismo, patriarcado, machismo, autoritarismo, em busca de descolonizar metodologias tradicionais do pensamento eurocêntrico na escola e na sociedade.

Afinal, as adolescentes negras devem ser orientadas nesses espaços a buscar meios de acabar e combater a dominação e de se libertarem para que sejam quem são e, assim, “viver a vida em um lugar onde amamos a justiça, onde podemos viver em paz” (hooks, 2020, p. 123). Assim esperamos!

Referências

ANZALDÚA, Gloria. Los movimientos de rebeldia y las culturas que traicionam. *In*: hooks, bell; BRAH, Avtar; SANDOVAL, Chela; ANZALDÚA, Gloria. **Otras inapropiables**: Feminismos desde las fronteras. Madri: Traficantes de Sueños, 2004, p. 71-80.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. *In*: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011, p. 187-227.

BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 25-58.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia; LIEBESNY, Bronia. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. *In*: OZELLA, S. (org.). **Adolescências construídas**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 203-222.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da adolescência**: normalidade e psicopatologia. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, Alysso; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. **Adolescência**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

COLEMAN, John. Current views of the adolescent process. *In*: COLEMAN, John (org.). **The school Years**. Current issue in the socialization of young people. London: Methuen, 1979, p. 1-23.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade juventude e crise**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FERNANDES, Alexandre de Oliveira. Geertz e os usos da diversidade: uma perspectiva pós-estruturalista. **Odeere**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade — UESB, ano 1, n. 1, v. 1, p. 168-187, jan.-jun. 2016.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Identidade Negra: entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 63, p. 103-120, abr. 2016.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Educação, diversidade e igualdade de direitos na escola. *In*: SANTANA, José Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (org.). **Diversidades, igualdade de direitos e cidadania na escola e na sociedade brasileira**. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2020, p. 17-68.

FERREIRA, Ricardo Franklin; CAMARGO, Amilton Carlos. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicologia: Ciência e Profissão** [on-line], v. 31, n. 2, p. 374-389, 2011.

FOLLMANN, José Ivo. Identidade como conceito. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, n. 158, v. 37, p. 43-56, 1º semestre 2001.

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

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução de Bhuvli Libanio. 14. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

hooks, bell. *Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. In: hooks, bell; BRAH, Avtar; SANDOVAL, Chela; ANZALDÚA, Gloria. **Otras inapropiables: Feminismos desde las fronteras.** Madri: Traficantes de Sueños, 2004, p. 33-50.*

LAPIERRE, Jean-William. Prefácio. *In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.** Tradução de Elcio Fernandes. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011, p. 9-14.*

NOGUEIRA, Josicleido. **O que são as Redes Sociais?** Portal administradores.com, 14 de junho de 2010. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/o-que-sao-redes-sociais#>. Acesso em: 10 nov. 2021.

OLIVEIRA, Adja Motta de; SOUZA, Fabiana Leandro de; MOURA, Dayse Cabral de. Identidade racial na educação infantil: o que pensam as professoras acerca da educação nas relações raciais e da construção de uma autoimagem positiva da criança negra? *In: MOURA, Dayse Cabral de (org.). **Educação e relações raciais em escolas públicas: o que indicam as pesquisas?** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013, p. 206-228.*

PAPALIA, Diane; OLDS, Selly Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano.** Tradução de Carla Filomena Marques Pinto Vercesi; Dulce Catunda; José Carlos Barbosa dos Santos; Mauro de Campos Silva. 10. ed. Porto Alegre: McGraw-Hill, 2009.

PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. Relações Raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, v. 9, n. 2, p. 257-266, jul./dez. 2014.

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

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. *In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). **A família contemporânea em debate.** São Paulo: EDUC/Cortez, 2002, p. 73-88.*

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 2001.

SANTOS, Livia Gomes dos. A mídia e as transformações na subjetividade. *In: ARRUDA, Silvani; CAVASIN, Sylvia (org.). **Sexualidade na adolescência: educação e mídia.** São Paulo: ECOS, 1990, p. 139-144.*

SILVA, Maria Lúcia da. Racismo e os efeitos na saúde mental. *In: BATISTA, Luís Eduardo; KALCKMANN, Suzana (org.). **Seminário Saúde da População Negra do Estado de São Paulo 2004.** São Paulo: Instituto de Saúde, 2005, p. 128-132.*

SIMMEL, Georg. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. *In: MORAES FILHO, Evaristo (org.). **Simmel: Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983, p. 165-181.*

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SUPLICY, Marta. Os caminhos da repressão sexual no desenvolvimento dos adolescentes. *In: ARRUDA, Silvani; CAVASIN, Sylvia (org.). **Sexualidade na adolescência: educação e mídia.** São Paulo: ECOS, 1990, p. 110-138.*

D'AURIA-TARDELI, Denise. **Psique. Ciência & vida**, São Paulo, ano II, n. 23, p. 38-45, nov. 2007.

TELE.SÍNTESE. Portal de Telecomunicações, Internet e TICs. **Pesquisa revela forte participação de crianças e adolescentes nas redes sociais.** Disponível em: <https://www.telesintese.com.br/pesquisa->

revela-forte-participacao-de-criancas-e-adolescentes-nas-redes-sociais/. Acesso em: 15 mar. 2022.

TORRES, Tatiana de Lucena; CAMARGO, Brígido Vizeu; BOUSFIELD, Andréa Barbará. Estereótipos sociais do idoso para diferentes grupos etários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 209-218, jan.-mar. 2016.

⁴⁶ Pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPgrec/Uesb) no período de 2021 a 2023.

PERCURSOS METODOLÓGICOS E DE CONFIANÇA DURANTE A BUSCA DAS ETNICIDADES NO QUILOMBO URBANO

*Ariadini de Almeida Dócio
Natalino Perovano Filho*

Introdução

A narrativa das elites brasileiras romantizou por muito tempo a invasão europeia ao continente americano como também fez o mesmo com a escravização a que foram submetidos os Povos Africanos e os chamados por “Indígenas” pelo colonizador, os quais na atualidade receberam a denominação de Povos e Comunidades Tradicionais.

Nessa direção foi arquitetado um Brasil sustentado a partir de sua história oficial, em que muito pouco se falou sobre os saberes, culturas, conhecimentos, habilidades daqueles que foram subjugados, sendo esse um desafio ainda vigente na sociedade contemporânea. Além do descrito, o processo de formação das estratégias de resistência implementadas por esses indivíduos não foi valorizado.

A falta de clareza quanto às lutas travadas entre colonizadores e oprimidos, durante os trezentos anos de escravização oficial, vem viabilizando algumas das principais heranças, como: o racismo estrutural, a discriminação, a exclusão em vários eixos de acesso à ascensão social, a falta de oportunidade devido ao estigma vivenciado por grande parte dos descendentes desses grupos étnicos.

Dessa forma o pesquisador que se propõe a investigar os chamados Povos e Comunidades Tradicionais tem por necessidade treinar os sentidos, para que em cada passo de sua pesquisa possa perceber previamente as armadilhas criadas e sustentadas nas “epistemologias do Norte branco, capitalista, cis, cristão”.

O investigar perpassa pela responsabilidade social e ética que deve ser mantida por quem se propõe a fazer esse caminho, por ser mais fácil contar a história dos chamados vencedores, mas olha a partir da perspectiva dos “perdedores”, vem a exigir uma metodologia “transgressora”, a qual não

significa manipular os processos à vontade do pesquisador, mas sim permitir que este mergulhe profundamente dentro do universo da coletividade estudada, sendo as suas relações sociais e étnicas reveladas por meio do participante, e não da voz e intenções do estudioso no trabalho final.

O processo de permitir que a voz, propósitos, pensamento e sentimentos dos participantes possam falar por si mesmos nos textos monográficos, de antemão não é fácil, devido ao fato de que o sistema educacional brasileiro ainda está baseado na forma de pensar e se organizar segundo as epistemologias anteriormente mencionadas, entretanto, é urgente repensar a rota do que a sociedade, e principalmente a academia, considera enquanto conhecimento, o qual traz incluído, sim, o chamado do “senso comum” ou “subalterno”, situações bem traduzidas por Santos (2018), que de forma simples espera da ciência um “Conhecimento prudente para uma vida decente”, sendo este necessário na formulação de uma convivência baseada na justiça social e igualdade de direitos para todos os atores sociais, em que se incluem os chamados Povos e Comunidades Tradicionais, como os quilombolas, que nesta pesquisa estudamos o urbano.

Nesse sentido as ciências sociais como a Antropologia Social já apresentam, com suas pesquisas, resultados importantes, os quais têm proporcionado recontar a história colonial, trazendo evidências da não passividade dos “sequestrados”, como também apontam as capacidades intelectuais, bélicas, organizativas, habilidades laborais especializadas, entre tantos outros méritos desses povos, caso da criação das comunidades independentes organizadas que proporcionavam abrigo para os subalternizados e oprimidos, em um território que estava parecido com um “campo de concentração” em vez de “lindo por natureza”, que era estranho para indivíduos obrigados a permanecerem nessas condições. Mas, na diferença respeitada, se podia cultivar e manter o que lhe era mais caro e raro: a liberdade, somente possível por meio do quilombo (DOCIO; PEROVANO FILHO, 2019).

A partir deste ponto, faz-se necessária ao leitor uma explicação sobre o que aqui estamos a chamar por quilombo e etnicidade, isso proporciona a compreensão de por que escolhemos como metodologia a linha qualitativa com abordagem etnográfica, sendo esta a melhor técnica diante das dificuldades enfrentadas no percurso da fase exploratória e da coleta de dados.

Segundo Munanga (1996) e Nascimento (2006), o quilombo é de origem Africana com propriedade inventiva reivindicada pelos povos Bantu⁴⁷, muito utilizado pelos da etnia Imbangala, e o nome significaria “acampamento de iniciação”, porém, veio se destacar na invasão a Angola, a bravura demonstrada nas guerras travadas e habilidades no saqueamento os tornaram temidos pelos outros povos nos territórios por onde passavam, devido ao seu perfil militar e político, sendo que seus membros eram obtidos não por origem de sangue, mas sim a partir da anexação dos povos conquistados ou por aqueles que desejavam participar de livre e espontânea vontade.

Nessa atmosfera que internamente era matriarcal, embora no mundo externo fosse representada por meio do mundo masculino, a aceitação enquanto membro era adquirida mediante os rituais de “iniciação”, quanto aos papéis desenvolvidos por homens e mulheres detinham suas posições sociais bem distintas de acordo com suas aptidões, porém, nem somente de guerrear viviam os Bantu, os conhecimentos adquiridos mediante sua existência, que é datada a 2000 a.C., os transformaram em habilidosos mineradores, agricultores, comerciantes, pecuaristas, com ampla experiência na construção civil e na arte da destilaria. Isso demonstra que desde a criação o modo de viver no quilombo destoava do modelo Europeu Cristão de civilização (NASCIMENTO, 2006).

A importação desse estilo de vida para o continente americano fez arder o sistema colonial com revoltas, rebeliões e fugas dos escravizados, como foi marcado o ano de 1575, quando a “Primeira repressão a um mocambo de que se tem notícia no Brasil ocorre na Bahia” (GOMES; SCHWARCZ, 2018, p. 445), sendo evidente que as experiências quilombolas no Brasil, por sua vez, ocorreram de acordo com o que era possível em um território geograficamente desconhecido, no qual fazer alianças com aqueles que também eram prisioneiros e discriminados, como: os povos “indígenas”, escravizados das mais diversas etnias africanas, pretos livres, brancos em conflito com a lei, tornou possível a elaboração de um aquilombamento sustentado em uma composição étnica tão diversa quanto em África.

Neste ponto é possível desfazer o mito de que os quilombos ficavam em locais isolados e de difícil acesso, muitos eram urbanos ou semiurbanos com fortes relações com o comércio das vilas e cidades tanto por fornecer alimentos e lenha quanto por prestar pequenos serviços temporários, mas essa

condição urbanística do quilombo, após a abolição da escravatura, veio ganhar outras nomeações, no campo surgiram as “comunidades negras rurais”, “terra de preto”, “campeinato rural”, “comunidade negra”, ao invés de lugar de “escravos fugidos”, nos centros urbanos, principalmente no período Republicano, que veio a aderir à lógica higienista, a qual retirou a população negra do centro para os entornos das cidades, assim os quilombos passaram a ser rotulados por “periferia”, “favela” (FREITAS, 1976; CLEMENTE; SILVA, 2014).

Essa condição não é tão distante da realidade da Comunidade Remanescente de Quilombo do Barro Preto, localizada no município de Jequié, certificada pela Fundação Palmares em 1º de março de 2007, porém, há várias possíveis versões para sua origem, sendo bem provável que se tenha iniciado com o processo de aquilombação do final do século 19, a partir da agregação da população negra, ex-escravizados existentes no território, além disso, a dinâmica de acolher sempre esteve viva e provocou agregar os migrantes vindos de outras regiões, os quais tinham com aqueles que ali estavam afinidades étnicas, culturais, socioeconômicas etc.

A localidade do Barro Preto faz parte das áreas usadas para descanso pelas rotas comerciais, nos períodos colonial, imperial até 1927. As produções do norte de Minas Gerais, Chapada Diamantina, Sertão da Ressaca necessitavam chegar ao Porto de Nazaré das Farinhas, logo, quem transportava eram as comitivas, boiadas e tropeiros. Esse forte trânsito provocou o interesse de muitos de se instalarem no território, sendo isso agregado aos êxodos nos períodos das secas, muitos migrantes por aqui ficaram. Outro ponto foi a construção da Estrada de Ferro Nazaré, a qual empregou um grande contingente de trabalhadores oriundos do quilombo do Cuscuz de Maracás. Estes buscavam por melhores condições de vida e passaram a residir no abarracamento⁴⁸ que construíram na comunidade ali existente, sendo assim consolidada a comunidade de origem africana; a estrada foi inaugurada em 1927, o ponto final de repouso e abastecimento do trem ficava na Rua da Linha, sendo o mesmo endereço do abarracamento evidenciado na imagem a seguir (ARAÚJO, 1997; SAMPAIO, 2017; FERREIRA, 2017).

Imagem 1 – Abarracamento no Barro Preto (quilombo urbano), que foi construído pelos trabalhadores que vieram do Quilombo do Cuscuz, em Maracás/BA, para Jequié/BA



Fonte: <https://www.facebook.com/2258878804192674/photos/a.2258878857526002/2259834724097082/>

Essas comunidades desenhadas nas lógicas das ancestralidades no passado ou na contemporaneidade se tornaram em um verdadeiro oásis, por ofertar abrigo, segurança, alimentação, solidariedade, acolhimento e o principal: liberdade aos “diferentes”, essa socialização elaborou um forte processo de trocas culturais, tradições diversas, adaptações religiosas, afetividades e construções de saberes voltados ao bem-estar físico e espiritual do indivíduo. Esse círculo de experiências que são chamadas por conhecimentos do “senso comum”, os quais não morreram no longo período da escravização, ou após esta, devido à negação das elites de sua existência. A justificativa para tal circunstância é simples e ao mesmo tempo complexa: por esse conjunto de conhecimentos residir na memória dos Povos e Comunidades Tradicionais, o seu acesso ocorre por meio da oralidade, esses elementos são fundamentais para a elaboração da identidade quilombola, como da etnicidade do sujeito.

A etnicidade é o nosso outro ponto de trabalho, aquilo que a pesquisa pretendia atingir, sendo compreendida, segundo Arruti (2014, p. 199), a partir de sua origem terminológica, que é grega, e vem “do adjetivo *ethnikos* (etnici-), ao qual se agrega um sentido de ação”. Isso significa, por sua vez, pensar que “as passagens de etnia, para étnico e deste para etnicidade nos indicam as

transformações da coisa em qualidade e, nesta, do predicado em comportamento”.

Dessa forma a etnicidade está ancorada ou traduzida na formulação dos comportamentos humanos, os quais irão se diferenciar de um grupo para o outro mediante a elaboração de critérios, signos e símbolos os quais atribuem sentidos e significância aos indivíduos, todavia, é nos meandros das interações sociais que emergem e são classificados os pontos diferenciadores.

A etnicidade é uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validade na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores. Esta definição mínima é suficiente para circunscrever o campo de pesquisa designado pelo conceito de etnicidade aquele do estudo dos processos variáveis e nunca terminados pelos quais os atores identificam-se e são identificados pelos outros na base de dicotomizações Nós/Eles, estabelecidas a partir de traços culturais que se supõe derivados de uma origem comum e realçados nas interações raciais (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 141).

A partir disso, pode ser compreendido o sentimento de pertença e diferenciação, que os sujeitos realizam entre os grupos étnicos, e ainda de afirmação ou negação de suas identidades/eticidades, mediante o que Oliveira (2006) entende como o ato de serem identificados ou de autoidentificação como pertencentes a um grupo étnico, como é o caso dos quilombolas, os quais recorrem às suas heranças étnicas contidas em suas etnicidades para garantirem junto ao Estado seus direitos sociais, sendo que estes se refletem nas ações afirmativas de cunho reparatório aos danos da escravização contidas nas políticas públicas.

O desenho da metodologia possibilitou o florescer dos elementos étnicos

A arte de fazer ciência está para além das mãos do pesquisador, cabendo ser motivador principal para a conclusão da investigação com apresentação dos dados à sociedade, porém, não cabe a ele, por pura vontade pessoal, a escolha da metodologia aplicada na investigação, principalmente quando esta percorre o universo das Ciências Sociais; vale lembrar que antes da entrada no campo de pesquisa tudo é mera conjectura.

O universo pesquisado e suas nuances ou peculiaridades são os maiores direcionadores para a definição da metodologia adotada; isso significa trazer à luz uma verdade contida no que o campo traz por meio dos dados e vivências

obtidos com o projeto que desenvolveu, tendo como questão norteadora: **quais são as etnicidades do Quilombo do Barro Preto?**

O questionamento foi audacioso mediante o que aqui já foi refletido sobre quilombo e etnicidade, todavia, a proposta esteve direcionada ao estudo dos sujeitos que compõem uma coletividade urbana, o que torna ainda mais complicada a elaboração das bases teóricas e metodológicas, devido à “fluidez” das “fronteiras étnicas” existentes em tais condições, razão pela qual se deu o estabelecimento do seguinte objetivo geral: **investigar as etnicidades dos moradores do Barro Preto, no que tange a significados, possibilidades e desafios a partir da certificação quilombola.**

Para atingir tal objetivo, a pesquisa traçou o perfil de participante para atender aos seguintes critérios: ser residente há mais de vinte anos na comunidade do Barro Preto, de ambos os sexos, com um corte de faixa etária que será de 30 a 60 anos, por terem vivenciado muitas das fases de estruturação da comunidade nos adventos culturais, sociais, políticos, organizacionais, os quais atendem aos períodos anterior e posterior ao processo de certificação de parte do território do Barro Preto na contemporaneidade enquanto comunidade remanescente de comunidade quilombola.

É evidente que caminhamos por uma formulação de universo construído pela visão dos Povos Tradicionais-Quilombolas, sendo estes em sua maioria provenientes do período escravista, com presença forte nos aquilombamentos; com atenção a tais elementos, caminhamos pela linha qualitativa, apoiada em uma abordagem de cunho etnográfico, articulando em seu desenvolvimento outros dois tipos de estudos: o exploratório e o descritivo. Ainda fizemos o uso estratégico da categorização de conteúdo, a qual proporcionou conhecer e analisar os elementos que compõem as etnicidades dos participantes.

A arte de enveredar no modelo qualitativo-etnográfico, segundo Creswell (2014), é assertiva devido ao fato de serem complementares por oferecerem caminhos para uma boa convivência durante a pesquisa de campo, por delimitar a coleta de dados significativos e, ainda, proporcionar a observação participante como também uma análise hermenêutica da realidade, as quais ocorrerem no espaço e tempo determinados (MATTOS, 2011). Tendo como fonte os costumes e modo de vida de uma pessoa ou grupo, faz-se necessário que o(a) pesquisador(a) participe do cotidiano do(dos) participante(s) da

pesquisa. Por essa razão, “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido a pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p. 20).

A partir dessa reflexão, vale salientar que a etnografia traz no seu arcabouço realizar uma “descrição densa” das relações travadas no campo de pesquisa, isso significa um esforço por descrever, o mais exatamente possível, o fenômeno estudado em seu universo. Assim as interações sociais dos indivíduos são observadas e também suas subjetividades. Os próprios sujeitos da pesquisa informam o que significam para eles suas ações, reações, os seus saberes do senso comum, ou seja, aqueles conhecimentos e práticas normalmente não valorizados pela academia, mas que têm uma significação e significados dentro do aparato de símbolos e signos para o indivíduo, no contexto pessoal, grupal e comunitário (MATTOS, 2011; GEERTZ, 1997).

Nesse processo, faz-se necessário que o(a) pesquisador(a) tenha uma observação de qualidade, atento(a) aos detalhes no/do campo de estudo, e ao objeto pesquisado. A descrição, para atingir o que se propõe, deve ser guiada “de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo” (MATTOS, 2011, p. 54).

Vale salientar que, para o desenvolvimento da etnografia, o(a) pesquisador(a) deve preparar seu caminho, nesse sentido utilizamos técnicas dos estudos exploratório e descritivo. O primeiro, segundo Minayo (1994), permite que o(a) pesquisador(a) tenha uma melhor compreensão sobre um dado fenômeno, e o descritivo, conforme Gil (1999), aproxima-se muito do exploratório, devido a elaborar uma visão do objeto de estudo, a partir da descrição de alguns aspectos da população pesquisada, entre as categorias predefinidas no instrumento da pesquisa, contudo, para Triviños (1987), o intuito desse estudo é de conhecer o “fenômeno” em uma dada realidade.

Mediante o aqui apresentado, um esclarecimento faz-se necessário. Após se iniciar a fase de exploração do campo, e com a primeira entrevista obtida, a investigação teve que ser interrompida, por falta de viabilidade e segurança sanitária tanto para os participantes quanto para a pesquisadora, a solução encontrada para dar continuidade à coleta de dados foi a utilização das contribuições da pesquisa qualitativa on-line com abordagem da etnografia digital, a qual consiste em

[...] explorar e expandir as possibilidades da etnografia virtual através do constante uso das redes digitais, postando o material coletado. Outro objetivo é a criação de narrativas audiovisuais colaborativas em uma linguagem que sirva como material de estudo, mas atinja também um público extra-acadêmico (FRAGOSO *et al.*, 2011, p. 198).

O desenvolvimento desta discussão teórica foi necessário não somente para a conclusão do presente trabalho, mas também para compreendermos os desafios e as possibilidades enfrentados pela investigação, a possibilitar articular o modelo de pesquisa da etnografia digital com a pesquisa nos padrões tradicionais, qualitativa-etnográfica, o que veio permitir de forma segura manter o contato com as participantes devido ao uso das redes sociais para concluir a coleta de dados.

Assim, foi realizada uma entrevista presencial com cada participante, e as demais foram realizadas por meio das redes sociais, como Facebook, WhatsApp, Messenger ou Google Meet, além dos contatos telefônicos, assim como melhor se adaptou cada participante.

As entrevistas seguiram o modelo semiestruturado, com uso de um roteiro, o qual foi construído com questões fechadas e abertas: a primeira buscava traçar um perfil das participantes e a segunda teve por objetivo caminhar pelas explicações que cada uma faz de suas experiências de vida; nesse ponto o sigilo quanto às identidades das participantes tinha que ser assegurado, como prevê o TCLE⁴⁹, o que veio determinar a identificação das participantes por meio de nomes de plantas, as quais têm significações em suas vivências, as nomeações ficaram: Quixaba, Comigo-Ninguém-Pode e Bougainville.

A intenção deste artigo é apresentar a metodologia utilizada na pesquisa, que nesse caso foi a etnografia, assim iremos descrever como se deu a coleta dos dados. O primeiro momento coube à exploração do campo com a observação, mapeamento do território, apresentação da realidade da comunidade no seu cotidiano. Na realização da pesquisa, o ponto de partida foram os moradores atendidos por duas instituições públicas existentes no território: Colégio Estadual Dr. Milton Santos e a Unidade do Programa de Saúde da Família Odorico Mota. Ambas as instituições eram estáveis e consolidadas na comunidade, sendo que os acessos aos usuários das unidades mencionadas estiveram disponíveis durante todo o período da pesquisa.

A partir dessa estratégia, iniciou-se um processo de visitas à comunidade; inicialmente, de forma programada, aos poucos a pesquisadora foi apresentada

aos sujeitos que ali residiam, mas o fato principal foi que a pesquisadora era um sujeito estranho naquele ambiente; as pessoas sempre foram extremamente cuidadosas e gentis com ela, porém, as conversas travavam e não avançavam para a ideia de quilombo e etnicidade, as quais a academia até então tinha lhe ofertado; contudo, essa angústia a fez retornar às teorias metodológicas e à literatura referente ao assunto, sendo que cada ida ao campo era registrada de forma minuciosa no diário de campo, mesmo aqueles detalhes tidos como não importantes, além de documentar trechos das histórias contadas por aqueles que dedicavam alguns minutos de seu tempo para conversar com a pesquisadora.

Assim, foram registrados nomes, contatos, endereços, redes sociais; depois vieram a solicitação de amizade no ambiente virtual e os convites para participar de vários eventos na comunidade. Então, a pesquisadora foi percebendo, ao analisar o conteúdo do diário de campo, o quanto o quilombo se aproximava mais do rural, e não do urbano, sendo este o ambiente em que ela se encontrava. A situação é de fato delicada, devido a ambos terem estruturas semelhantes, principalmente no que tange à criação e composição étnica, mas os ambientes existenciais possuem lógicas diferentes, além disso, buscar o quilombola significou entender que não iria achar as relações que deram origem à comunidade no final do século 19, por terem pertencido a um tempo histórico próprio, no agora vamos encontrar o quilombola do século 21, com os seus moradores vivendo na condição de poderem livremente expressar suas ancestralidades, porém, sem deixarem de conviver com os limites, dilemas e possibilidades da contemporaneidade.

Diante disso emergiu a necessidade da organização dos dados, para depois se fazer as análises, e foi percebido que mais coerente era a utilização da categorização de conteúdo, que vamos abordar em breve, agora faz-se necessário explicar ao leitor como a fase exploratória tornou-se essencial à sobrevivência desta pesquisa, por proporcionar o encontro do rumo certo no momento mais difícil vivenciado pela humanidade até agora no presente século, estamos falando da pandemia da covid-19, que foi decretada sua ocorrência no Brasil em março de 2020.

Desse ponto em diante, a pesquisa de campo, que somente havia feito a primeira entrevista, com perspectiva da realização das próximas com os possíveis participantes, que previamente aceitaram a colaborar com a

investigação, teve de ser interrompida, sem uma possível data de retomada, devido ao fato de que, em 3 de março de 2020, foi diagnosticado o primeiro caso de covid-19 no estado da Bahia (SESAB, 2020).

A situação epidemiológica somente veio a se agravar; em 24 de março de 2020 (UMB, 2020), o governo municipal de Jequié teve que instituir os decretos municipais n.º 20.349, de 19 de março de 2020, e n.º 20.352, de 20 de março de 2020, e na sequência também o Decreto Municipal n.º 20.354, que estabeleceu no Artigo 1º: “Fica declarada situação de emergência em todo território do município de Jequié, para fins de prevenção e enfrentamento à epidemia causada pelo covid-19” (JEQUIÉ, 2020, p. 2), sendo que, segundo a Sesab (2020), em 14 de abril de 2020 veio a ser diagnosticado o primeiro caso de covid-19 no referido município.

Essa condição caminhou para a implantação das estratégias necessárias de preservação da vida, somente possível de atingir com as medidas sanitárias adotadas, como o isolamento e o distanciamento social, o que significava o fim da pesquisa, uma vez que uma etnografia ocorre *in loco*, e não afastada do cotidiano e território vivenciado pelos participantes; para a pesquisadora, restou o desolamento e a decisão de desistir do mestrado, entretanto, como não podia ir à comunidade e já tendo alguns moradores participando de suas redes sociais, estas assim como o contato telefônico tornaram-se as únicas formas de se ter notícias do que ocorria na comunidade.

A partir dessas experiências, em uma tarde, estava a pesquisadora a conversar no Messenger com Comigo-Ninguém-Pode, veio a salientar sobre sua tristeza com os rumos tomados pela pesquisa, principalmente sobre a impossibilidade de continuar no formato proposto devido à pandemia. Vale salientar que, embora a pessoa não compreendesse bem o processo de produção científica, já tinha estreitado os laços de confiança com a pesquisadora, não deixou de se posicionar em sua insatisfação com a posição da pesquisadora de não dar continuidade à pesquisa, o que a moradora chamou de “ato de traição com a comunidade”, e disse mais: “Se você, Dócio, não conseguir fazer vindo nas nossas casas, então faça por telefone, pela internet, as crianças estão estudando pela internet, fale com seu professor e vamos em frente”, segundo ela o conhecimento produzido ajudaria a comunidade em suas lutas e isso tinha que ser mais importante que a covid-19.

Foi assim que surgiu a possibilidade de a pesquisadora transferir parte da coleta de dados para as redes sociais, e Comigo-Ninguém-Pode não estava sozinha em seu posicionamento, Bougainville, em várias ligações com a pesquisadora, veio a afirmar: “A nossa comunidade como a escola necessitam dos resultados dessa pesquisa”, e ainda acrescentava de forma incisiva: “Muitas pessoas da comunidade acreditaram em você, nós te apoiamos e, quando tudo isso passar, a comunidade tem que seguir em frente”. Para ela, toda ajuda era bem-vinda, sendo que no seu trabalho as atividades somente estavam ocorrendo de forma on-line: “Olha, aqui na escola, estamos nos adaptando a fazer tudo on-line [risos]. Tem sido difícil, ninguém foi treinado para isso, mas a escola não pode simplesmente parar”.

Nesse momento o meu chão afundou e, ao mesmo tempo, foi o incentivo necessário para voltar a estudar novas saídas metodológicas. O objetivo não era mais seguir na integração do planejamento proposto no projeto de pesquisa, mas atingir o que Quixaba veio a definir em várias conversas por meio das redes sociais: “Dócio, não desista, agora é fazer o que é possível na vida e nos estudos diante dessa pandemia”.

É claro que a postura e relação estabelecida com a pesquisadora coloca, para muitos adeptos das epistemologias europeias, a quebra da neutralidade e impessoalidade, mas aqui a rota é a etnografia, a qual necessita dessas aproximações e relações de confiança para viabilizar os dados mais legítimos, de forma que o impasse metodológico foi resolvido com agregação das contribuições da pesquisa qualitativa on-line com abordagem da etnografia digital.

Em relação à melhor técnica para fazer as análises dos dados obtidos, foi também apontada a direção pelo diário de campo, quando se percebeu que os aspectos das etnicidades, os quais constantemente emergiam, podiam ser mais bem sistematizados a partir da categorização de conteúdo, sendo que, conforme Gibbs (2009), essa metodologia permite classificar os dados descritivos obtidos no campo: após a transcrição, se pode separar do todo as partes que se correlacionam com a categoria selecionada.

Dessa forma foi necessária a compreensão de que o universo social e cultural está em constante evolução, o ser humano é um ser social e a Comunidade Quilombola do Barro Preto é uma criação dos seus residentes no decorrer da história, logo, até sua estrutura arquitetônica, social, econômica e

territorial sofreu os efeitos das evoluções, quando uma geração entrega para sua sucessora a continuidade da coletividade.

Nesse sentido, a composição da etnicidade do ser humano é algo delicado e complexo, por ser mediada e formulada por meio da acumulação dos saberes, das vivências, elementos culturais, territoriais e afetivos, os quais são apresentados aos sujeitos a partir do nascimento. Inicialmente, a família compõe seu primeiro ciclo social; depois, o indivíduo é inserido nas relações comunitárias ou na coletividade; por essa razão, selecionamos as categorias com seus respectivos autores, os quais ofertaram definições que dialogaram com os dados encontrados. Assim, trabalhamos com a definição de Cultura principalmente a partir dos olhos de Gomes (2008, p. 36):

Cultura é o modo próprio de ser do homem em coletividade, que se utiliza em parte consciente, constituindo um sistema mais ou menos coerente de pensar, agir, fazer, relacionar-se, posicionar-se perante o Absoluto e, enfim reproduzir-se.

Ao pensar a cultura, tradições e folclore e seus sentidos, significados e utilizações dados pelos indivíduos, o autor os correlaciona como sendo “parte do sentimento de identidade de uma coletividade e representam formas de pensar e ser”, que se corresponde com as experiências passadas (GOMES, 2008, p. 48). Por essa razão, não foi uma novidade quando Identidade surgiu enquanto segunda categoria, sendo esta amparada nas análises de Silva (2012), que compreende a identidade como sendo fabricada “no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (SILVA, 2012, p. 76-77).

A interligação teórica não é um critério a ser perseguido pelo(a) pesquisador(a) nas análises dos dados obtidos, mas no caso do nosso estudo, que visa investigar as etnicidades em um quilombo urbano, o elo de sentido estabelecido entre as categorias veio a fortalecer a compreensão entre os fatos avaliados, assim surge a terceira categoria usada, que é a Identidade Étnica, abordada a partir das observações de Cunha (1987), que salienta tratar-se da identidade do grupo, do qual faz parte o sujeito, sendo que mediante isso ele pode se autodeclarar pertencente àquele grupo ou, no jogo das relações sociais em que está inserido, é identificado pelos outros como pertencente ao seu grupo de origem, valendo esclarecer que os “traços” culturais são passíveis de mudança ao longo do tempo, mas isso não vem a causar necessariamente uma alteração na identidade étnica, devido ao fato de que os sujeitos sabem quem

são e de onde vêm suas expressões culturais, as quais também sofrem com o processo evolutivo.

Assim chegamos à nossa última categoria: a “Identidade Quilombola”, que, segundo Carril (2006), está implicada com as questões da territorialidade. Os(As) quilombolas produzem e modificam os territórios em que vivem conforme seus desejos e necessidades. Ainda de acordo com essa autora,

[...] entre os quilombolas urbanos, a organização se faz entre os homens em torno da música, da dança e da arte, ali onde o meio lhe é hostil. No urbano, não se planta, não se pesca, nem se coletam frutos na mata. Na cidade fragmentada os grupos solidarizam-se para recuperar a auto-estima em situação de marginalização social (CARRIL, 2006, p. 53).

Embora delimitemos diferenças entre os quilombos urbanos e rurais, Carril (2006, p. 67) nos diz que a similaridade entre estes está na construção identitária quilombola por meio da “luta e na escassez”.

Diante disso, adotamos Carril (2006) como base de sustentação para compreender e discutir sobre identidade quilombola no meio urbano, com as contribuições de Almeida (2002) e Oliveira (2013).

As relações de confiança no campo da pesquisa

Ao se propor uma pesquisa que tenha por metodologia ser qualitativa com abordagem etnográfica, o(a) pesquisador(a) previamente tem de estar ciente das exigências que traz o modelo adotado, sendo uma das principais o mergulho no cotidiano dos participantes, dessa forma é possível perceber os elementos não ditos nas entrevistas, os quais, porém, têm grandes significados para a existência do todo. Nesse sentido, a busca por conhecer as etnicidades da Comunidade Remanescente Quilombola do Barro Preto não foi diferente; embora tenha existido a necessidade — por motivo de prevenção à covid-19 — de se afastar do cotidiano da comunidade, o tempo que estivemos fisicamente presentes foi um divisor de águas, por trazer fatos e compreensões até então não possíveis em somente, por exemplo, aplicar um questionário.

Nesse processo se deu o contato com grande número de moradores, com os quais a pesquisadora pôde dialogar e até estabelecer laços de confiança, valendo salientar que o ato de confiar em alguém não é fácil, isso significa expor-se diante do outro, sem saber plenamente como as informações serão recebidas, e no caso de uma pesquisa o preocupante são as interpretações dadas. Falar sobre isso é essencial para o leitor compreender a resistência que

apresentaram alguns moradores que tinham o perfil para participar da pesquisa, mas ao serem convidados não aceitaram, e a questão não era a falta de confiança na ética da pesquisadora, mas sim as lições aprendidas com experiências anteriores. Por outro lado, ainda existiam os conflitos com algumas concepções referentes ao termo quilombo.

As motivações para não participar com o tempo foram esclarecidas naqueles momentos de se tomar um cafezinho; mediante uma conversa e outra, as afirmações de alguns moradores surgiam e as registrei no diário de campo; a forma como eram vistos os pesquisadores ou os curiosos sobre a situação quilombola não era positiva: *“as pessoas chegam aqui achando que a gente ainda vive no meio do mato como bichos”, “essa coisa que falam sobre aqui ser quilombo, não sei disso não, moça, nasci e cresci aqui e agora inventaram isso”, “eu sou preto sim, mas quilombola é invenção da UESB”.*

Outro ponto era em relação à certificação conquistada e à falta de investimento público na comunidade; nesse ponto os interlocutores não tinham dúvidas de suas identidades quilombolas e o não querer afirmá-las eram estratégias de resistência ao próprio sistema: *“para que vamos afirmar que somos quilombolas, olha como na comunidade está faltando tudo”, “olha, sei que sou quilombola e preto sim, mas se for para me declarar e lutar para o dinheiro vir, moça, e quem tá no governo comprar casa na praia, vou negar sempre”, “ninguém faz nada por nós não, moça, eles querem é o dinheiro que vem para o quilombo”, “aqui somente chega é a polícia em vez de benefícios, o que mudou com a certificação? Para mim nada”.* Por outro lado, as questões religiosas criam seus impactos e afastamentos: *“essa coisa de quilombo é coisa de feiticeiros, Deus não se satisfaz com isso não, moça”, “o povo devia ir para a igreja e chamar por Deus”.*

As afirmações também caminhavam na direção de reforçar suas identidades e etnicidades: *“olha, eu moro no quilombo do Barro Preto e tenho orgulho”, “olha, aqui o povo era pobre e não tinha colchão, aí os mais velhos fazia muita esteiras de palha de licori”, “sabe, hoje tudo é motivo de xingamento, antes a gente comia caruru nas casas e ninguém dizia nada, agora o povo faz o caruru de porta fechada”, “aqui a gente tem nossas diferenças, mas quando um necessita a comunidade se une”, “a coisa está seria, o povo está se incomodando até com o que fazemos na nossa casa, tomo mesmo meus banhos de folha”, “sabe, cresce sem saber que*

as brincadeiras da gente, como os ternos de reis, era importante”, “olha, não sei contar as coisas não, mas tem um senhor aqui que conta tudo tão bonitinho”.

As afirmativas ou posicionamentos citados anteriormente de início frustraram a pesquisadora, que tinha prazos a cumprir com a pesquisa em desenvolvimento. Olhando do ponto de vista teórico, muito se tem para analisar em tais falas, porém o objetivo desta pesquisa era outro. Por isso, entendemos as afirmações das pessoas como um ato de confiança, ao se abrirem e posicionarem sobre seus sentimentos em relação ao assunto. Isso somente era possível por terem estabelecido um vínculo de respeito ou afinidade com a pesquisadora, o que ficava evidente com o cuidado que tinham com ela, sempre tinha um morador a acompanhando quando circulava pela comunidade, e se no dia não tivesse alguém disponível, mesmo sendo previamente combinado, um morador ou outro sinalizava para a pesquisadora ficar no Colégio ou na Unidade de Saúde, locais em que sempre tinha alguém para conversar; essa dinâmica facilitou a compreensão do território e de como se dão as relações de convivência na coletividade.

Outro ponto do cuidado estava na preocupação se a pesquisadora já tinha feito suas refeições; era de conhecimento de todos que a esta saía do trabalho direto para a comunidade; se tornou corriqueiro deixarem um pratinho com comida guardado para ela no Colégio; isso não tem dinheiro no mundo que pague; ainda, era demonstrada preocupação com a forma que a pesquisadora usaria enquanto transporte para retornar à sua residência, esta não possui veículo, o acesso ao transporte público usado pela comunidade não era regular, então sempre ficava alguém fazendo companhia no ponto de ônibus; essas atitudes simples e sem importância para muitos tiveram grande significação para o acolhimento da pesquisadora na comunidade, o que para uma pesquisa etnográfica faz toda a diferença.

Essa importância foi refletida quando a primeira participante concedeu suas contribuições, sendo uma pessoa que sempre esteve próxima à investigadora, porém nunca tinha mencionado sua história de vida, como suas ancestralidades, e o mesmo veio a ocorrer com as outras duas participantes.

Etnicidades em evidência

A participação de Quixaba foi gratificante por fornecer dados os quais abrem a linha de pensamento para compreender a origem da comunidade,

anterior à onda migratória provocada pela construção da estrada de ferro; sua bisavó, ainda criança, veio fugida da Serra do Orobó, na Chapada Diamantina, para Jequié, aqui se casou com um conterrâneo que era tropeiro e construiu uma família numerosa; todavia, Quixaba assim se define: *“sou uma mulher negra, no meu coração sei que sou quilombola, mas não sei como posso provar isso”*; os sentimentos revelados nessa afirmativa revelam, quando analisados, muitos dos elementos formadores da etnicidade da participante, por ter consciência de sua identidade ao se afirmar “mulher negra”, o que significa dizer: não sou “homem(mulher) branco(a)”, sendo ela mãe solo de uma criança, funcionária pública e com nível superior.

As idas e vindas de sua família no território marcam sua identidade étnica e quilombola, sendo que hoje reside em uma área que não está certificada enquanto quilombola, porém, por essa razão, coloca sua identidade étnica da seguinte forma: *“no meu coração sei que sou quilombola”*, essa condição para existir não se vincula ao papel documental da certificação quilombola que ocorreria por residir no território certificado, mas por sentimento de se identificar e ser identificada enquanto pertencente ao grupo. Mas, no jogo das garantias dos direitos, ela é excluída de alguns benefícios sociais, por não dispor de uma declaração emitida pela Associação Quilombola de que ela pertence ao grupo por localização da residência, por isso ela conclui, *“mas não sei como posso provar isso”*, e por essa razão veio a afirmar durante os momentos de escuta da pesquisa que *“somos africanos”* (CARRIL, 2006).

O sentimento e a força das ancestralidades na formação da etnicidade de Quixaba flui com grande intensidade e tem enquanto base de formação as suas vivências com sua avó materna: *“somente sei dessas coisas, devido que a gente é africano, logo temos o costume de contar as histórias da família para os mais novos”*, todavia, é uma questão que ressoa a partir de sua genitora: *“minha mãe sempre falou que somente sairá desse solo novamente para o cemitério”*, pois é dentro da comunidade e suas imediações que suas identidades encontram o acolhimento necessário para uma vida plena, contudo a busca por melhores condições de vida fez com que sua mãe tivesse de migrar para outras regiões, mas estar entre os seus, ou seja, no território de pertencimento e embaixo da sobra das quixabeiras é o que torna os membros dessa família felizes (CUNHA, 1987).

A segunda participante é a Comigo-Ninguém-Pode, sua relação com a comunidade tem uma origem antiga, “*sou filha daqui nascida e criada, eu não mim vejo morando em outro lugar*”, ela é genitora de três filhos e avó de uma criança, casada no modelo de união estável, nível superior incompleto, funcionária pública, se definiu assim: “*considero-me Negra! Preta! Quilombola!!!!*”. A participante deixou claro que tem consciência da formação genealógica de sua família, e por essa razão sabe que sua bisavó materna era indígena, por isso seu fenótipo apresenta fortes traços africanos e “indígenas”, com oito gerações de sua família extensa morando no território do Barro Preto.

A consciência de como se deu a construção de si mesma enquanto ser humano atrelado a uma herança ancestral faz com que Comigo-Ninguém-Pode venha a afirmar: “*tenho orgulho de ser quilombola*”, e seus relatos são referendados a partir de sua história de vida, que nos permite visualizar os elementos de sua etnicidade de forma desnudada da lógica eurocêntrica de pensar o mundo como também de projetar a si mesmo na intimidade e sociedade; a afirmação em três palavras: “Negra! Preta! Quilombola” significa dizer: não sou “branca, islâmica ou europeia”, além disso proporciona indiretamente dizer: “sou fruto das ancestralidades” formadoras da resistência preta ao processo de escravização brasileira, como também revelam os aspectos de sua identidade, identidade étnica e identidade quilombola, construídas mediante a complexidade na convivência com a bisavó e avó maternas, além da própria genitora (ALMEIDA, 2002; SILVA, 2012).

As questões das identidades anteriormente mencionadas são frutos da construção humana e somente ocorrem, segundo Silva (2012) e Cunha (1987), em sociedade mediante suas relações; no caso de Comigo-Ninguém-Pode, os aspectos de sua identidade vêm a permitir proteção diante dos desafios ou embates com membros de outros grupos: “*me chamou hoje um concorrente a um cargo público que disputa comigo, o mesmo afirmou ‘quem aquela quilombola pensa que é para me dizer não?’*”; ela, diante da intenção do opositor, veio a relatar que “*isso para ele pode ser um xingamento, algo ruim, para mim não é, devido ser minha origem, e sou sim uma quilombola, logo entendi a intenção dele, mas não veio a surtir efeito sobre mim*”, isso significa uma maturidade referente à sua condição étnica quanto à importância e formação histórica do seu grupo étnico; a participante

sempre demonstrou ser consciente dos desafios de pertencer à sua coletividade (CARRIL, 2006).

A terceira participante, nomeada de Bougainville, veio a caminhar de outra forma, sua relação com o território se deu devido aos seus avós maternos terem migrado, ainda na década de 1990, da zona rural de Jequié/BA, onde trabalhavam na cultura da mandioca, para residirem na cidade, e compraram uma pequena casa na Comunidade do Barro Preto, diante disso as idas e vindas da participante e de sua família para visitar a casa dos avós passou a ser constante durante sua infância, e seu avô continuou, mesmo com a idade avançada, trabalhando com a venda da farinha de mandioca na Feirinha do Bairro Joaquim Romão.

A Bougainville é uma mulher sensível, mas de personalidade forte e persistente, que veio a afirmar os aspectos de suas identidades de forma muito consciente dos seus significados: *“bem, sou mulher branca, cisgênero, hétero, católica/cristã, e tenho consciência disso sim, divorciada, funcionária pública, professora, sendo que nasci em Jequié e até os meus 16 anos morei na zona rural do município com meus pais”*.

O fato de a participante se afirmar “mulher branca” não significa que está negando suas origens, as quais têm contribuições diretas dos povos africanos como também dos “indígenas”, principalmente por parte de sua avó materna, que tinha pele escura e cabelos lisos, porém sua afirmativa é um ato político de identidade e identidade étnica, o que nos faz lembrar de Silva (2012) e Cunha (1987), que afirmam que ambas não são provenientes de um evento natural, mas sim da criação e projetadas por grupo em processo de dominação dos membros de outro grupo, e sabendo da história colonial do Brasil, como também das vantagens que o “branco europeu” obteve em detrimento dos povos das outras etnias, ela vem a discorrer sobre sua própria definição: *“eu sou uma mulher branca e reconheço isso devido ao meu fenótipo de pele clara, embora sei que tenho avós negros com indígena, contudo não posso dizer que sou negra, não é justo, sei que minha condição de branca é de ter alguns privilégios na sociedade”*.

Essa reflexão pode ser impactante ao primeiro olhar, como em um quilombo alguém pode se declarar “branca”? No jogo das identidades, se quer dizer: não sou “negra”, porém, segundo Carril (2006), nada impede a reivindicação por parte da participante da identidade quilombola, desde que se

autodeclare. Vale lembrar, segundo Munanga (1996), Nascimento (2006) e Freitas (1976), o fato de que os quilombos não fizeram distinção de etnias acolhidas no passado, muito menos na contemporaneidade, mas a questão aqui tem sua profundidade, porque Bougainville, em sua luta política por igualdade e contra o racismo estrutural, vem se colocando como exemplo para refletir sobre a branquitude e seu *status* e privilégios na sociedade.

Essa construção referente às identidades das participantes era fundamental para o leitor compreender a diversidade étnica existente em um quilombo, e sendo este urbano, tudo se torna ainda mais complexo, como o caminho que cada família percorre para ser acolhida ou permanecer no grupo. Nesse contexto, a cultura não é determinante único para a elaboração das identidades e, por sua vez, da etnicidade; entretanto, a cultura, assim como as identidades, são criações intencionais e objetivas naturalizadas pelas ações humanas.

A cultura negra tem vários legados, os quais estão muito presentes na vida das três participantes independentemente de suas lutas políticas, que para Quixaba abrange ampliar o território certificado; já Comigo-Ninguém-Pode caminha pela defesa dos direitos sociais de sua comunidade quilombola; e Bougainville, ao lutar contra o racismo estrutural, o faz a partir da crítica do *status* cor da chamada “branquitude”; mas isso não as afasta da cultura negra, pelo contrário as torna defensoras desta mediante as articulações de suas etnicidades quando necessário.

O enraizamento da cultura negra está presente de diversas formas, como na expressão dos Ternos de Reis e do Samba de Roda no território. Segundo Bougainville, isso tem grande relevância na vida de sua família, devido aos seus avós moradores do Barro Preto gostarem muito, de forma que cresceu vendo o seu avô, no final de cada ano até o dia 6 de janeiro, que fazia questão de convidar um grupo de terno para tocar em sua casa, o que o tornou famoso entre os grupos de Terno de Reis, e sua residência independentemente de contribuição financeira era parada obrigatória: *“lembro que às vezes a gente já estava dormindo e lá vinha a musiquinha tocando na porta, os meus avós logo levantavam e iam à porta receber o grupo, o meu avô dizia que era ruim não receber os grupos que estavam tocando na sua porta”*.

O movimento desses grupos na comunidade, de dezembro a 6 de janeiro, criava um verdadeiro rebuliço na casa de Comigo-Ninguém-Pode, as noites ficavam reservadas para sua mãe e algumas vizinhas juntarem os filhos e se

unirem aos cortejos: *“participei muito das apresentações, a gente aqui ia acompanhar mainha, que ia cantar Reis nas portas dos povos até umas horas [risos]. E mainha, Dócio, saía e carregava não só os dela. Ela carregava os oito dela e ainda os filhos dos vizinhos [risos]!”*.

Esses sentimentos gerados ao findar um ano e receber o que acabou de nascer são vistos de forma diferente por cada família. Nas memórias de Quixaba, o final de ano não era marcado pelo movimento dos Ternos na rua, a família se reunia, construía o presépio, fazia as comidas e era somente alegria: *“juntava todo mundo e comemorávamos do Natal a 6 de janeiro, que era o Terno de Reis. Eles cantando e fazendo o samba de roda até não aguentar mais, mas não se rezava o Terno não, somente cantava e dançava”*. Ou seja, não se faziam os processos de cantar os ritos católicos que, normalmente, são feitos no início das apresentações.

Dessa forma, os Ternos de Reis e o Samba de Roda fazem parte dos legados da Cultura-Afro-Brasileira; as suas interpretações, organizações e participação das famílias no processo de suas construções vão variar no tempo e espaço, cada família vai sentir e dar seu próprio sentido ao que estão vivenciando; para as participantes, essas expressões culturais as ligavam às ancestralidades, afetividade compartilhada com a alegria dos mais velhos; isso significa que *“Cultura é o modo próprio de ser do homem em coletividade”* (GOMES, 2008, p. 36).

Assim percorremos as tradições da Comunidade Remanescente Quilombola do Barro Preto, a partir das memórias das participantes. Com elas, revisitamos a alegria e significados dos Ternos de Reis e do Samba de Roda. Contudo, tais festividades não deixaram de existir na comunidade. Em 23 de dezembro de 2020, a pesquisadora foi convidada para estar no quilombo, às 17h do dia 24 do mesmo mês. Ao chegar lá, ela não imaginava o que a esperava. Primeiramente, todos os canteiros do jardim estavam decorados para as comemorações do Natal; entre plantas de grande significação para os povos de origem Africana e “Indígenas”, caso do comigo-ninguém-pode, espada-de-ogum, abre-caminho, aroeira, bougainville etc., se encontravam os piscapiscas, enfeites, árvore natalina.

O acolhimento da comunidade à decoração natalina poderia ser visto com as pessoas todas arrumadas indo tirar aquela foto para registrar nas redes

sociais, mesmo usando as máscaras de prevenção à covid-19. Nesse momento, a participante Comigo-Ninguém-Pode veio explicar que tudo era feito pela própria comunidade, que ainda colocava entre as plantas do jardim o presépio, o qual nesse ano devido à pandemia ficou para cada um que quisesse colocar em suas residências para evitar aglomeração. Logo, a pesquisadora foi visitar Dona Gracinha, na varanda de cuja casa estava exposto seu presépio.

Assim podemos afirmar que o quilombo, a partir de seus moradores e sua cultura, faz o elo entre ancestralidades e homem/mulher quilombola na contemporaneidade.

Conclusão

O ato de pesquisar perpassa pela definição da metodologia que se adéqua ao tema a ser investigado. Em vista disso, diante do que foi aqui apresentado, podemos concluir que a opção pela linha qualitativa com abordagem etnográfica, utilizando a metodologia qualitativa on-line articulada com as técnicas da etnografia digital, devido à pandemia da covid-19, foi fundamental para o cumprimento dos objetivos propostos para a pesquisa.

Os percursos de coleta de dados foram desafiadores devido à resistência inicial dos possíveis participantes, à falta de acesso aos equipamentos eletrônicos por grande parte dos moradores da comunidade, o que limitou a participação deles, às dificuldades em lidar com as redes sociais assim como em operacionalizar os recursos tecnológicos, à falta de acesso à internet ou à instabilidade na prestação dos serviços relativos a esta. Todas essas questões foram possíveis de serem solucionadas, e o reflexo desse esforço pôde ser visto nos dados consistentes obtidos, os quais possibilitaram conhecer o quilombo urbano do Barro Preto, e suas questões de identidade, identidade étnica e identidade quilombola.

Outro ponto importante para a conclusão deste trabalho foram as relações de confiança estabelecidas entre os moradores da comunidade e a pesquisadora. Sem isso, não seria possível conhecer a coletividade da forma que ocorreu, mas também sem eles a pesquisadora não teria se sentido tão acolhida como foi. Por sua vez, o ato de contribuir diretamente com as informações feito pelas participantes também significou que estas têm compromisso com sua comunidade, principalmente porque todos pediram

para que o material produzido seja disponibilizado aos moradores e instituições ali existentes.

Nessa perspectiva pode-se concluir que o quilombo urbano do Barro Preto ainda cumpre seu papel original, o de manter vivo o acolhimento a membros de outros grupos étnicos e a prática da solidariedade, sendo um espaço de liberdade diante da pressão e omissão do Estado. Em grande parte, por suas etnicidades evidenciadas e pela lógica de vivência própria aos homens e mulheres que ali são abrigados. Em vista disso, pode-se afirmar que não existe uma única definição para quilombo, cada comunidade quilombola é única e cabe a seus membros afirmarem o que é ser quilombola em seu universo pessoal e coletivo.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e as novas etnias. *In: O'DWYER, Eliana Cantarino (org.). Quilombos: identidade étnica e territorialidade.* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002, p. 83-108.

ARAÚJO, Emerson Pinto. **A nova história de Jequié.** Salvador: GSH Editora, 1997.

ARRUTI, José Maurício. Etnicidade. *In: SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio Alves (org.). Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa.* Salvador: EDUFBA, 2014, p. 199-213.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania.** São Paulo: Annablume; Fapesp, 2006.

CLEMENTE, Claudelir Correa; SILVA, José Carlos Gomes da. Dos quilombos à periferia: reflexões sobre territorialidades e sociabilidades negras urbanas na contemporaneidade. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, v. 4, n. 1, p. 86-106, jul. 2014.

CRESWELL, John Ward. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade.** 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

DÓCIO, Ariadini de Almeida; PEROVANO FILHO, Natalino. Extensão universitária é ato de **quilombar-se na contemporaneidade.** **ODEERE**, v. 4, n. 8, p. 338-363, jul./dez. 2019.

FERREIRA, Michelle Gomes Freitas. **Conhecimentos étnico-raciais na formação de professoras de uma escola quilombola: a emergência da africanização e descolonização do processo formativo.** 2017. 218f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié/BA, 2017.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREITAS, Décio. **Insurreições escravas.** Porto Alegre: Editora Movimento, 1976.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

- GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.
- GOMES, Flávio dos Santos; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Por uma cronologia atlântica. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras. 2018, p. 443-456.
- GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia**: ciência do homem, filosofia da cultura. São Paulo: Contexto, 2008.
- JEQUIÉ. Secretaria Municipal de Governo. **Decreto n.º 20.354 de 24 de março de 2020**. Decreta situação de emergência no âmbito do município de Jequié e adota novas medidas e proibições para enfrentamento da propagação do COVID-19 e dá outras providências. D. O. U. de 24.3.2020. Disponível em: <https://www.jequie.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO-N.%C2%BA-20.354-EM-24-DE-MAR%C3%87O-DE-2020.pdf>. Acesso em: 13 maio 2023.
- MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [on-line]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/8fcr/pdf/mattos-9788578791902.pdf>. Acesso em: 14 maio 2023.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, n. 28, p. 56-63, 1996.
- NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial, 2006, p. 117-125.
- OLIVEIRA, Reinaldo José de. Interfaces entre as desigualdades urbanas e as desigualdades raciais no Brasil: observações sobre o Rio de Janeiro e São Paulo. In: OLIVEIRA, Reinaldo José de (org.). **A cidade e o negro no Brasil**: cidadania e território. São Paulo: Alameda, 2013, p. 47-98.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade**: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.
- POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- SAMPAIO, Adriana Cardoso. **Mulheres griôs**: um estudo etnográfico sobre identidades étnicas e de gênero no quilombo urbano Barro Preto em Jequié/BA. 2017. 142f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié/BA, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2018.
- SESAB. Secretaria Estadual da Saúde da Bahia (Sesab). Bahia confirma primeiro caso importado do Novo Coronavírus (Covid-19). Disponível em: <http://www.saude.ba.gov.br/2020/03/06/bahia-confirma-primeiro-caso-importado-do-novo-coronavirus-covid-19/>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- SESAB. Secretaria Estadual da Saúde da Bahia (Sesab). Boletim Epidemiológico Covid-19, N.º 19. 14.4.2020. Disponível em: http://www.saude.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/boletimEpidemiologicoCovid-19_n%C2%BA19_14-04-2020.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa e educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UMB. União dos Municípios da Bahia. Jequié estabelece novas restrições para conter avanço do coronavírus. Acesso em: <http://upb.org.br/noticias/jequie-estabelece-novas-restricoes-para-conter-avanco-do-coronavirus>. Acesso em: 27 jul. 2020.

⁴⁷ Adotaremos a grafia Bantu com “u” ao invés de “o”, pois, segundo Munanga (1996), é dessa forma que no Continente Africano é pronunciada e escrita pelos povos de origem Bantu, quanto à grafia “Banto”, trata-se da forma instituída pelo colonizador.

⁴⁸ O termo abarracamento, segundo o Dicionário Online de Português, tem por significado: “substantivo masculino. Ação ou efeito de abarracar. Lugar ou conjunto de barracas armadas para abrigar soldados, refugiados etc.”. Sinônimos de Abarracamento: acampamento, aquartelamento, bivaque. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/abarracamento/>. Acesso em: 13 maio 2023.

⁴⁹ TCLE é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual estabelece as garantias éticas do processo de pesquisa segundo a Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), o que visa proteger tanto o pesquisador quanto os participantes.

OS FALARES AFRICANOS E IDENTIDADE ÉTNICA DE ESTUDANTES DA ESCOLA QUILOMBOLA DR. MILTON SANTOS EM JEQUIÉ/BA: UMA EXPERIÊNCIA EM CAMPO

*Gerônimo Silva Barbosa
Ana Angélica Leal Barbosa*

Introdução

O presente artigo relata parte da pesquisa desenvolvida durante elaboração da dissertação de Gerônimo Silva Barbosa, estudante do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPgrec), intitulada “Os falares africanos e identidade étnica de estudantes da escola quilombola Dr. Milton Santos em Jequié/BA” sob orientação da professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) Dra. Ana Angélica Leal Barbosa. Serão descritas as etapas referentes ao trabalho de campo.

As disciplinas cursadas no PPgrec proporcionaram conhecimentos e estratégias de pesquisa, as ementas abrangem o entendimento sobre senso comum, mito, filosofia e ciência moderna, as abordagens metodológicas de uma pesquisa e as técnicas e instrumentos necessários para cada tipo de pesquisa e a compreensão dos elementos que organizam a docência no ensino superior.

Além disso, essas disciplinas também contribuíram para qualificar as pesquisas desenvolvidas pelos estudantes, demonstrando a importância de elaborar e aplicar uma metodologia específica para cada trabalho, com fundamentação e base teórica e com um olhar inovador, além de problematizar as metodologias, rompendo com a forma eurocêntrica e de colonialidade do saber, destacando outros e importantes saberes de povos e grupos étnicos considerados subalternos e inferiorizados pela nossa própria sociedade, demonstrando assim a relevante contribuição do povo negro em nossos falares e na nossa identidade.

Por meio do desenvolvimento de oficinas, de um minicurso e da elaboração de um diário de campo, é relatado um pouco sobre a experiência vivenciada que visa contribuir com o entendimento conceitual, teórico e prático do que seja a metodologia de pesquisa, a noção do que é uma pesquisa

etnográfica de observação participante e as escolhas de métodos e técnicas que sejam as mais adequadas para a pesquisa desenvolvida, justificada pela busca dos saberes, memória e o legado da cultura negra, evidenciada a partir de uma educação popular que aproxime o pesquisador do local e dos participantes da pesquisa.

Com a investigação, objetiva-se compreender a relação das identidades étnicas com os falares africanos que são praticados pelos participantes da pesquisa na referida comunidade quilombola urbana. Foi elaborada uma base teórica com fundamentação acerca da temática, pensando em novas possibilidades de pesquisa a fim de garantir um percurso metodológico eficiente.

A obra *Falares africanos na Bahia*, de Yeda Pessoa de Castro (2001), é a principal referência da nossa pesquisa, por demonstrar os saberes e a riqueza cultural e linguística dos povos negros que fizeram parte da formação da sociedade brasileira. Percebe-se, por meio dessa obra, a importância de ressignificar o legado africano, legitimando e valorizando as línguas e os falares que estão na formação, na história e na atualidade do Brasil, conforme se pode observar nesta afirmação da autora:

Envolve a decisão política de admitir a necessidade de trabalhar uma linguística afro-brasileira e buscar mecanismos para implantar, em programas de iniciação científica e de pesquisa, cursos de capacitação docente nas áreas de competência em questão, a fim de legitimar as línguas africanas no Brasil, dando visibilidade aos seus falantes para que possamos recuperar o passo da história que perdemos, ou seja, admitir que o africano adquiriu o português como segunda língua e foi o principal responsável pela difusão da língua portuguesa em território brasileiro (CASTRO, 2001, p. 77).

Uma metodologia de pesquisa compreende as técnicas e métodos que serão necessários para o seu desenvolvimento. Trata-se da definição de como, quando e onde fazer a coleta de dados e de que forma analisar os dados encontrados. Pensar e planejar uma metodologia que seja mais adequada é fundamental para o sucesso investigativo de qualquer pesquisa científica. A construção metodológica deste trabalho foi fundamentada principalmente em Castro (2001), e em metodologias de artigos que abordavam a temática dos falares africanos, indo desde o conceito de ciência e de pesquisa, das concepções éticas, de bases epistemológicas a conceitos de pesquisa qualitativa, observação participante, etnografia, planejamento e pesquisa de campo. Outras duas obras foram de grande contribuição para esse propósito: *Introdução à*

pesquisa qualitativa, de Uwe Flick (2009), e *Metodologia da Pesquisa*, de Airton Marques da Silva (2015), que detalhadamente abordam processos e etapas necessárias de uma pesquisa.

Foi realizado um estudo etnográfico anterior à experiência educacional realizada na Escola Quilombola Urbana Dr. Milton Santos, na cidade de Jequié, interior da Bahia. A pergunta norteadora para esse estudo foi a seguinte: qual a relação das identidades étnicas com os falares africanos utilizados na comunidade quilombola urbana do Barro Preto em Jequié/BA? Segundo Flick (2009, p. 216), “A etnografia parte da postura teórica da descrição de realidades sociais e de sua produção, visando à elaboração de teorias”.

Para encontrar resultado, responder à pergunta-problema chegando aos propósitos e objetivos da pesquisa, é necessária a elaboração de uma metodologia específica que contemple a realidade da localidade pesquisada, desenvolvendo uma investigação interdisciplinar, vinculada à área de humanidades, de método qualitativo e de base etnográfica, que é caracterizada pela observação e pela presença do pesquisador em campo. Foi realizada uma revisão de literatura narrativa com o objetivo de melhor compreender o que existe no estado da arte referente aos falares africanos e obter subsídios necessários para desenvolver uma pesquisa com uma metodologia científica pertinente ao trabalho.

Os artigos selecionados para análise nesta revisão de literatura estão dispostos no Quadro 1.

Quadro 1 – Enumeração de artigos selecionados

Autor	Obra	Ano
Dante Lucchesi	A diversidade e a desigualdade linguística no Brasil	2008
Maria do Socorro Silva de Aragão	Africanismos no português do Brasil	2010
Leandro Haerter; Georgina Helena Lima Nunes; Deise Teresinha Radmann Cunha	Refletindo acerca da contribuição da cultura quilombola aos currículos da educação básica brasileira através da presença da história da África e afro-brasileira	2013
Tânia Lobo	Rosa Virgínia Mattos e Silva e a história social linguística do Brasil	2015

Autor	Obra	Ano
Vera Maria Ramos Pinto; Thiago Leonardo Ribeiro	A sociolinguística educacional na formação do professor: crenças e atitudes linguísticas dos acadêmicos de Letras	2018

Fonte: o autor

Os artigos enumerados no Quadro 1 destacam a questão histórica, sociolinguística e as influências que as línguas africanas exerceram no português do Brasil, apresentando a realidade linguística da sociedade e das escolas brasileiras, mostrando a pluralidade e a diversidade desses falares, revelando neles uma identidade africana.

Foram desenvolvidas durante a execução da pesquisa algumas etapas, como um caderno de campo, um minicurso e uma oficina, que serão descritos a seguir.

Caderno de Campo

Foi iniciado um caderno de campo, começando com o registro de uma roda de leitura e de vivências na comunidade quilombola do Barro Preto na Escola Municipal Padre Antônio Molina, com o tema: A Tradição Oral da Comunidade Quilombola do Barro Preto, evento promovido pela prefeitura de Jequié, em 2021, por meio da Secretaria de Cultura e Turismo. Nessa atividade estiveram presentes o atual secretário de Cultura e Turismo: Domingos Ailton, o vereador em exercício San David Pereira Aragão, os pesquisadores do PPgrec: Ariadini de Almeida Dócio, Gerôncio Silva Barbosa, a presidente da Associação Quilombola do Barro Preto (Abequi): Manuela de Jesus Ribeiro, moradores e estudantes da comunidade e ainda a equipe técnica da Secretaria de Cultura e Turismo.

Outra experiência que possibilitou muito conhecimento foi a participação em uma *live* no canal do Odeere no YouTube, evento realizado no dia 22/5/2021: Quilombos na Bahia: conceitos, histórias e estratégias de sobrevivência; identidade e relações étnicas, organizado pela professora Dra. Ana Angélica Leal Barbosa, que contou com a participação do cineasta Antônio Olavo, dos(as) pesquisadores(as) Jamille P. dos Santos, Ariadini Dócio, Wesley S. de Matos, Gerôncio Barbosa, Alba Benemérita Alves Vilela e Soraya Adorno, que desenvolvem pesquisas sobre os quilombos da Bahia. Na oportunidade foi apresentada a pesquisa em andamento, ainda de forma

inicial, mas que foi muito importante e relevante, pois contribuiu para as próximas etapas do trabalho garantindo conhecimento e experiências de outros pesquisadores que adentram as comunidades quilombolas da Bahia.

Em agosto (2021), destacam-se as visitas realizadas na Escola Dr. Milton Santos, experiência que garantiu a aproximação do pesquisador com o local a ser pesquisado e com os participantes, estabelecendo um elo com a comunidade quilombola urbana do Barro Preto e com as pessoas que vivem no bairro, além do entendimento da realidade da localidade, do cotidiano e um pouco da cultura do ambiente e do funcionamento da escola. Na oportunidade conhecemos a direção da escola, a coordenadora pedagógica, professores, estudantes e funcionários(as) em geral, fato que é fundamental para desenvolver esse tipo de pesquisa, levando em consideração as necessidades e anseios dos próprios participantes da pesquisa.

Além disso, destaca-se a realização de um evento na Praça Duque de Caxias, em frente à Igreja Senhor do Bonfim, com o tema: “Folclore: o saber popular”, promovido pela atual Secretaria de Cultura e Turismo do município de Jequié/BA, com o objetivo de conhecer um pouco dos saberes populares e da cultura do quilombo do Barro Preto, pois na oportunidade foram realizadas diversas apresentações culturais, como: Terno de Reis, capoeira, cordelistas, contações de histórias, apresentações musicais e outras. O referido evento, que aconteceu no dia 21/8/2021, provocou muitas reflexões acerca da riqueza cultural e da diversidade étnica que tem a localidade.

Oficina

A partir das ideias sugeridas pela orientação da professora Dra. Ana Angélica Leal Barbosa e das contribuições da estudante de doutorado da área de Fonologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) Valdene Moura Lopes, que tem experiência na elaboração e execução de oficinas escolares e apresentou uma dissertação no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras-Uesb) em 2019 (essas aplicações de muitas oficinas possibilitaram muita prática e interação com os interlocutores da pesquisa, demonstrando a relevância das oficinas em uma pesquisa qualitativa), e com enfoque nos objetivos da pesquisa, foi possível a efetivação de uma proposta de intervenção. O intuito foi observar e registrar um possível “corpus” de palavras de origem africana e expressões, localismos, modos de

falar e algum fenômeno linguístico que porventura seja expresso pelos participantes da pesquisa (estudantes do 9º ano do ensino fundamental I e do 1º ano do ensino médio).

Para escolha do público, foram considerados o interesse e o voluntarismo dos estudantes na seleção da amostragem. A oficina intitulada: “Nossos falares, nossas identidades” foi realizada em quatro etapas, descritas a seguir:

- **Etapa 1:** O pesquisador iniciou com uma conversa informal falando sobre sua experiência na Instituição como aplicador do Projeto Proerd da Polícia Militar e da sua alegria em poder voltar à Escola com um trabalho específico dentro da sua área de pesquisa. Foi realizada uma dinâmica de apresentação: **Dinâmica de apresentação:** Cada participante recebeu uma folha de papel ofício e um lápis, devidamente higienizados, e foi orientado a se apresentar ao grupo por escrito, porém, sem colocar o seu nome, apenas descrevendo as suas características físicas e/ou psicológicas por meio de um pequeno texto. Depois de terminado esse primeiro momento, todos os estudantes entregaram ao professor a sua folha. O professor embaralhou as folhas recebidas, escolhendo aleatoriamente uma, fez a leitura do texto e pediu que os estudantes se voluntariassem para descobrir de quem se tratava. O aluno que identificou o colega recebeu um brinde. O estudante que não foi identificado por nenhum dos seus pares recebeu ele mesmo o brinde.
- **Etapa 2:** Os alunos assistiram ao clipe da música: “Canto das três raças”, de Clara Nunes, e foram questionados sobre terem entendido a mensagem, se conheciam outra música com a mesma temática. O professor mais uma vez distribuiu folhas de ofício aos estudantes. Em seguida, iniciou uma história com a seguinte frase: “Morena de Angola que leva...” e cada estudante acrescentou uma frase à história. À medida que foram escrevendo a mensagem, entregaram ao professor o papel, que foi fixado em um mural coletivo previamente confeccionado. Ao final o professor leu o texto que foi montado coletivamente. Num segundo momento, o texto do mural foi ocultado e cada aluno fez um “teste de memória”, em que recontou o texto construído.
- **Etapa 3:** Foi exibido o texto da música “Dandalunda”, interpretado pela cantora baiana Margareth Menezes. O professor solicitou que um

aprendiz se voluntariasse para realizar a leitura. Ao final da leitura pelo colega, foram realizados questionamentos aos estudantes, como: “Gostaram dessa música?”; “Conhecem o significado das palavras?”.

Toda a discussão foi registrada por áudio com a ferramenta de gravação de um celular para posterior análise.

- **Etapa 4:** Foi exibido aos estudantes um documentário em vídeo: “Quilombo dos Palmares, Alagoas: ser negro x ser quilombola” e iniciada uma discussão sobre as impressões que o vídeo lhes causou. Toda a discussão foi registrada por áudio com a ferramenta de gravação de um celular para posterior análise.

Ao finalizar o momento, o professor explicou mais detalhadamente aos alunos sobre o seu Projeto de Pesquisa, informando o título das Oficinas realizadas, coisa que não poderia fazer no início do trabalho, pois o intuito era que o pesquisador evitasse divulgar informações prévias além do necessário que pudessem causar interferência no resultado da pesquisa. O pesquisador tentou proporcionar um ambiente o mais próximo possível do cotidiano dos participantes da pesquisa. O pesquisador encerrou a sua participação agradecendo a presença de todos e se colocando à disposição para trabalhos futuros na comunidade.

A intervenção realizada possibilitou o registro de algumas palavras expressadas pelos estudantes que, segundo a pesquisadora Yeda Pessoa de Castro (2001), são de origem africana. As palavras encontradas e registrada foram: “até, Angola, batuque, cachaceiro, cambada, fofa, ginga, lá ele, macumba, roça, oxe” e uma expressão que a autora afirma ser de origem africana, que é a dupla negação: “não ganhei isso não” e não sei não”.

Minicurso

Outro evento que merece destaque, ainda fruto do desenrolar da pesquisa, é o minicurso: “Identidades Étnicas e Pertencimento nos Quilombos: uma aproximação extensionista”, atividade exigida pela disciplina Estágio de Docência de Portaria do PPgrec/Uesb, que tem como objetivo estabelecer que o pós-graduando seja inserido em atividades de ensino com a supervisão de professores. A atividade foi elaborada e aplicada pelos pesquisadores

responsáveis: Águina Matos dos Anjos Silva, Carlos Geilson Souza Santos e Gerôncio Silva Barbosa, com a ideia de ampliar os saberes acerca da educação quilombola, e envolveu ainda coordenadores, professores, funcionários e estudantes da Escola Quilombola Urbana Dr. Milton Santos. Essa escola conta com 25 professores, 1 coordenadora pedagógica e 750 estudantes matriculados do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

O plano do Minicurso foi elaborado a partir das dificuldades e necessidades expressadas pelo público-alvo (direção, professores, estudantes e funcionários(as) da escola). A ideia foi proporcionar um evento que contemplasse a realidade educacional da escola. Foi fundamentado de acordo com a bibliografia do PPGrec, desenvolvendo conceitos sobre: Identidade Étnica, Pertencimento, Línguas, Falares e Literatura Africana, Multiculturalismo, Educação Quilombola, Leis acerca da Educação e Cultura Africana e Afro-Brasileira, Legado Africano na Culinária Brasileira, e proporcionou uma interação e participação de todos os envolvidos no Minicurso. Foram desenvolvidos três encontros para trabalhar esses conceitos a partir dos conhecimentos dos participantes, estabelecendo uma “troca de saberes”, valorizando assim os saberes dos participantes, contextualizando-os com as teorias. Foram trabalhadas leituras e interpretações de textos, livros, filmes e com relatos de experiências dos próprios participantes, que relatavam o dia a dia do trabalho, as dificuldades e de como poderiam melhorar a escola e a comunidade em questão.

Considerações finais

Pode-se concluir sobre a relevância da metodologia utilizada; de forma específica: destacando e priorizando os participantes da pesquisa e seus saberes, ouvindo e dialogando com esses participantes com o objetivo de entender e perceber melhor a realidade e as necessidades por que a comunidade e a escola anseiam. Foi possível perceber a grande importância de uma pesquisa etnográfica de observação participante a qual foi estabelecida para essa pesquisa, entendendo que é preciso acompanhar e interagir com as pessoas, buscando aproximação e envolvimento, e assim tentar as soluções dos problemas educacionais e sociais. Considerando o tema da pesquisa, revela-se a importância que os falares africanos têm em nossa sociedade e a possível relação com a identidade étnica de um grupo.

Dessa forma, buscando contribuir com outras pesquisas, essa experiência metodológica pretende auxiliar pesquisadores que escolham trilhar esse mesmo percurso e que muitas pesquisas tenham essa preocupação com seus participantes permitindo e valorizando o que de fato é cultura local e a herança linguística dos povos negros, que ainda hoje é muito presente em nossa sociedade. Pretende-se alcançar resultados para a área da ciência social, ajudando na qualificação de escolas e na construção de uma sociedade melhor. A partir deste trabalho, espera-se que possam ser produzidos outros trabalhos científicos relevantes e comprometidos com os povos quilombolas, capazes de discutir sobre a linguística africana e afro-brasileira e de estabelecer uma educação que resgate a diversidade linguística do Brasil.

Na compreensão geral, destaca-se que o desenvolvimento da pesquisa etnográfica deve acontecer em sintonia com a localidade, com os(as) participantes(as), o que a torna muito interessante, pois a própria realidade local vai mostrando o que deve ser pesquisado. Infelizmente o período pandêmico prejudicou o processo, mas felizmente não o impossibilitou, pois as necessárias restrições para evitar o contágio da covid-19 foram devidamente respeitadas e as intervenções e participações realizadas. Uma metodologia válida que possibilitou encontrar dados e entender o contexto de uma escola quilombola urbana e da comunidade do Barro Preto em Jequié/BA.

Referências

- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. Africanismos no português do Brasil. **Revista de Letras**, v. 1, n. 30, p. 7-16, 2010.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia**: um vocabulário afro-brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.
- HAERTER, Leandro; NUNES, Georgina Helena Lima; CUNHA, Deise Teresinha Radmann. Refletindo acerca da contribuição da cultura quilombola aos currículos da educação básica brasileira, através da presença da história da África e afro-brasileira. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 18, n. 3, ed. esp., p. 267-278, dez. 2013.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LOBO, Tania. Rosa Virgínia Mattos e Silva e a história social linguística do Brasil. **Estudos de Linguística Galega**, v. 7, p. 69-82, 2015.
- LUCCHESI, Dante. A diversidade e a desigualdade linguística no Brasil. *In*: Português: um nome, muitas línguas. **Salto para o futuro**, ano XVIII, boletim 8, p. 29-37, maio de 2008.
- PINTO, Vera Maria Ramos; RIBEIRO, Thiago Leonardo. A Sociolinguística Educacional na formação do professor: crenças e atitudes linguísticas de acadêmicos de Letras. **Revista A cor das Letras**, v. 19, n. 3, p. 97-116, 2018.

SILVA, Airton Marques da. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. ver. Fortaleza: EDUECE, 2015.

ATENÇÃO! O RACISMO COTIDIANO ESTÁ NA PESQUISA

*Estela Santos de Oliveira
José Valdir Jesus de Santana*

Introdução

O corpo objeto começa a falar. Que absurdo! Gritaram os dinossauros da pesquisa, os homens da ciência que não conseguiram impedir o avanço das lutas por direitos e justiça social.

Por muito tempo, a pesquisa foi uma prática distante para pessoas como eu: corpos negros, femininos, fora da heteronormatividade, mãe, candomblecista, de baixa renda e vítima de tantos outros marcadores sociais, que vão na contramão do padrão social colonialista. Não é que estávamos fora das pesquisas, posto que temos sido, há muito tempo, objeto de estudo, como já denunciou Ramos (1995), especialmente por pesquisadores e pesquisadoras brancos(as), em pesquisas que não têm contemplado a nossa humanidade, uma vez que são reprodutoras das colonialidades, em suas diferentes dimensões, ou seja, “colonialidade do poder, do saber, do ser, da natureza e da espiritualidade” (WALSH, 2009). Para eles, pesquisadores, nosso lugar é do corpo objeto. A dualidade pesquisador *versus* pesquisado é a fórmula primária do pensamento cartesiano, cuja oposição fundamenta o discurso da ciência moderna europeia. O pensamento cartesiano, eurocêntrico⁵⁰, que fundamenta essa ciência, opera por meio de oposições binárias, de forma que o oposto do homem/mulher brancos é a mulher negra, vista como objeto desse mesmo método cartesiano, um corpo incapaz de produzir conhecimento.

Contudo, corpos negros, epistêmicos, mesmo diante das expressões de colonialidades já mencionadas, não só reagem como produzem outros modos de ser e estar no mundo, que interpelam e denunciam o cânone ocidental, os seus modos de “fazer ciência” e de produzir narrativas sobre o mundo.

Se a “raça”, essa invenção moderno/ocidental, produtora de hierarquias de diferentes ordens, como denunciou Quijano (2005), serviu (e tem servido) como justificativa para impor um padrão de dominação sobre corpos não europeus, e definir os lugares que tais corpos deveriam ocupar na “ordem mundial moderna” (SEGATO, 2021), no caso da realidade brasileira, a “raça”, esse signo/conceito/categoria, em especial a partir da década de 1970, é

ressignificado, politizado pelo Movimento Negro Unificado (GOMES, 2017), de forma que o discurso sobre “raça” mobiliza a construção de estratégias para o enfrentamento das opressões que recaem sobre o povo negro, ao mesmo tempo em que denuncia o racismo presente em nossa sociedade. Para isso foi preciso politizar o termo para reescrever aquilo que já estava inserido e consolidado no meio social, afirmar uma negritude e, mais que tudo, foi preciso o uso da autodefinição de indivíduos como grupo afrodescendente.

Esta identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também a legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do status quo (MUNANGA, 2004, p. 15).

A partir da afirmação da “identidade negra”, surgem outras agendas de luta produzidas pelo movimento negro, visto que politizar a categoria “raça” não era suficiente para frear a lógica de violações ocidentais contra nós. A Cor, na lógica racista, é um marcador de diferença importante para separar “Eles” de “Nós”, assim como o cabelo, entre outros traços fenotípicos. No entanto, a identidade de gênero, a sexualidade, a classe social, e outros marcadores, ao se “interseccionarem” (COLLINS; BILGE, 2021), indicam como nossos corpos serão violados a partir das mais diversas esferas, que constroem a nossa existência como o “Outro”, a diferença. Contudo, são esses mesmos marcadores que evidenciam que “não se é diferente, torna-se diferente por meio de um processo de discriminação” (KILOMBA, 2019).

Eu, mulher negra, na pesquisa acadêmica⁵¹, precisei estar atenta à minha produção, para não reproduzir mecanismos de discriminação, “onde identidade e a diferença funcionam como mecanismos de poder, e a educação e o currículo colaboram para a construção de hegemonias e subordinações” (LIMA, 2015, p. 21). Para isso era preciso que eu me deslocasse do lugar de pesquisadora e as entrevistadas⁵² do lugar de objeto a ser pesquisado, para discorrer sobre minha trajetória acadêmica e de outras mulheres negras em formação no curso de Pedagogia partindo de um movimento de produção que respeitasse nossas trajetórias e que, antes de tudo, não nos enquadrasse dentro da lógica binária de conhecimento que denuncio. Utilizando-me da pesquisa narrativa, privilegiei uma abordagem que partia de mulheres negras com/para mulheres negras, tendo a pesquisa narrativa como instrumento e elemento que não retira das entrevistadas o lugar de sujeitas.

Dessarte, a teoria crítica feminista negra, que orientou, do ponto de vista teórico-metodológico, nosso trabalho, e que resultou na dissertação intitulada “A construção das identidades raciais de pedagogas negras em formação: um estudo sobre percursos formativos de sujeitas do curso de pedagogia da Uesb, campus de Jequié/BA” (OLIVEIRA, 2021)⁵³, teve como objetivo acompanhar, a partir das narrativas, experiências e episódios que constituíram o modo como cada uma dessas sujeitas — mulheres negras — construíram sua identidade racial no contexto de sua formação acadêmica. Ou seja, saber como nós, mulheres negras, elaboramos a identidade racial durante o período de formação acadêmica em Pedagogia configurou a pergunta central da pesquisa.

O que a teoria crítica feminista nos ensina sobre metodologia da pesquisa científica?

A teoria crítica feminista e negra, formulada por intelectuais como Patrícia Hill Collins (2016, 2019a, 2019b), bell hooks (2019a, 2019b, 2020), Beatriz Nascimento (2019), Lélia Gonzalez (2019a, 2019b, 2020), Sueli Carneiro (2019a, 2019b), é o horizonte teórico-prático que tem nos orientado a fazer a crítica ao modelo de ciência e de produção do conhecimento eurocêntrico, portanto, racista, epistemicida, violento e reprodutor das colonialidades.

O espaço marginalizado em que nós mulheres negras somos empurradas a estar, dentro da pesquisa acadêmica, tem nos mobilizado a produzir, a partir de nós, para nós e com outras mulheres negras, gerando um novo *self* na pesquisa. “Enquanto a autodefinição de mulheres negras dialoga com a dinâmica do poder envolvida no ato de se definir imagens do *self* e da comunidade, o tema da autoavaliação das mulheres negras trata do conteúdo de fato dessas autodefinições” (COLLINS, 2016, p. 104). Por meio desses dois mecanismos de produção, contrariamos o desejo de ocupar espaços embranquecidos de produção, para instituir uma perspectiva que direcione e modifique a maneira como nos posicionamos em sociedade. E isso é, para nós, pesquisa.

Os caminhos que percorremos na ciência vão na contramão da lógica de inclusão, pois o intuito é o desmantelamento de uma ciência instituída para nos tornar o “Outro”, que nunca visou ouvir nossas contribuições. O modo como são empregados os verbos no indicativo na pesquisa anuncia como devemos estar nela, por meio dos objetivos de nos observar, analisar, avaliar,

saber e, até mesmo, quando utilizam o verbo compreender, o olhar é o mesmo, do pesquisador para o objeto. O objeto a ser descrito e decifrado pela voz da ciência moderna, branca e masculina.

Nessa perspectiva, a pesquisa narrativa é vista como ferramenta analítica pouco valorizada e alvo de desconfiança: não basta a experiência relatada e descrita pelo(a) pesquisador(a), é preciso uma tradução teórica para que a pesquisa adquira valor — empregar o passo a passo metodológico tem maior importância que a investigação em si. Evidente que os elementos (conteúdo e forma) em conjunção geram novas informações para a manutenção ou transformação do *status quo* da pesquisa acadêmica, mas os indivíduos que compartilharam informações de suas vidas são, corriqueiramente, invisibilizados(as) pelo produto final, o trabalho de conclusão de curso, a dissertação/tese.

Kilomba, em *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019), livro escrito a partir de sua pesquisa de doutorado, na Alemanha, compartilha conosco sua experiência como uma mulher negra na Europa branca, conforme exposto no excerto que segue

Como acadêmica, por exemplo, é comum dizerem que meu trabalho sobre racismo cotidiano é muito interessante, porém não muito científico. Tal observação ilustra a ordem colonial na qual intelectuais negras/os residem: “Você tem uma perspectiva demasiado subjetiva”, “muito pessoal”; “muito emocional”; muito específica”; Esses são fatos objetivos?”. Tais comentários funcionam como uma máscara que silencia nossas vozes assim que falamos. Eles permitem que o *sujeito branco* posicione nossos discursos de volta nas margens, como conhecimento desviante, enquanto seus discursos se conservam no centro, como a norma. Quando eles/elas falam é científico, quando nós falamos é acientífico (KILOMBA, 2019, p. 51-52).

O lugar apontado pela autora é, amplamente, sentido e discutido por muitas mulheres negras na pesquisa. Ser uma *outsider within* (COLLINS, 2016) é ser uma estrangeira de dentro, em outras palavras, ser uma intrusa.

Em sua pesquisa, a intelectual, ao escolher uma metodologia que possibilitasse às colaboradoras da pesquisa ocupar o lugar de sujeitas e a aproximasse delas, elege a “pesquisa centrada em sujeitos”, como um instrumento metodológico anticolonial, ao passo que os marcadores que interseccionam os seus corpos servem de modo a favorecer a produção do conhecimento — por meio da autorrepresentação (*study up*), dentro do próprio grupo social — sem estabelecer uma relação hierárquica entre as partes

envolvidas, visto que o envolvimento emocional, social e político por “ser uma pessoa ‘de dentro’ produz uma base rica, valiosa e centrada em sujeitos”, que no caso se torna tanto a pesquisadora quanto as colaboradoras da pesquisa, nessa perspectiva (KILOMBA, 2019, p. 83).

Ao contrário do distanciamento e neutralidade exigidos pela ciência positivista, a metodologia escolhida propõe a aproximação do(a) pesquisador(a) ao “objeto” que, no caso da metodologia centrada em sujeitos, são as sujeitas⁵⁴ da pesquisa. Kilomba, ao desenvolver sua tese, mostra como nós, mulheres negras, somos posicionadas pelo racismo e produzidas como objetos da branquitude, seja pelo racismo estrutural e institucional, mas principalmente pelo racismo cotidiano que desloca “pessoas de cor” do lugar de si para a posição de incompletude, ou seja, sujeitos(as) incompletos(as) que só existem em relação ao branco, a outridade, a personificação da representação negativa do branco, de tudo aquilo que ele não quer ser. O racismo é cotidiano porque

O termo cotidiano refere-se ao fato de que essas experiências não são pontuais. O racismo cotidiano não é “um ataque único” ou um “evento discreto”, mas sim uma “constelação de experiências de vida”, uma “exposição constante ao perigo”, um “padrão contínuo de abuso” que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém — no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família (KILOMBA, 2019, p. 80).

Não por acaso, o racismo cotidiano também se encontra na Universidade, logo, no processo de construção da pesquisa científica, nas teorias em que nos amparamos e conseqüentemente em nossas produções e posturas de pesquisador(a). No entanto, ao identificar o meio acadêmico como um espaço potente de produção das opressões geradas pelo racismo, como uma intelectual negra, Kilomba utiliza em sua pesquisa uma metodologia para criar um espaço de voz com/para as sujeitas, favorecendo a produção de dados em primeira pessoa, evidentemente, sem se isentar de uma postura cautelosa na leitura e apresentação das narrativas das entrevistadas, que, por vezes, também lhe exigiu postura crítica frente aos depoimentos.

Ao fazer uso da técnica de narrativas biográficas não diretivas, as vozes das entrevistadas foram livres para narrar suas histórias e experiências de vida, que muito evidenciaram o racismo cotidiano, dando maior ênfase em situações específicas que, por sua vez, poderiam *passar em branco*⁵⁵ se a autora se utilizasse de outro método, como esta afirma em sua obra.

Kilomba (2019), ao lançar luz sobre as metodologias utilizadas nas produções científicas como modo de reprodução e manutenção das hierarquias epistêmicas, nos alerta sobre como a metodologia cumpre um importante papel na pesquisa, já que a teoria só é possível por conta da metodologia e, ela, ao mesmo tempo em que instrumentaliza a teoria, deve ser pensada por esta. A metodologia dá forma ao fazer, isto é, estrutura a pesquisa, sendo ela “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2002, p. 16).

Ao pensarmos a pesquisa, trilhamos uma metodologia, seja ela adquirida por “osmose” ou cuidadosamente pensada. É evidente que se tratando de pesquisa acadêmica esperamos que ela seja sofisticada e corresponda de modo satisfatório aos objetivos e ao problema de pesquisa. Mas, para que isso aconteça, quais são os posicionamentos que o(a) pesquisador(a) deve tomar? Na minha pesquisa, o *status* de *outsider within* configurou-se como alternativa, visto que:

Sociólogos podem se beneficiar ao considerarem seriamente a emergência da literatura multidisciplinar que denomino pensamento feminista negro, precisamente porque para muitas mulheres intelectuais afro-americanas a “marginalidade” tem sido um estímulo à criatividade. Como *outsiders within*, estudiosas feministas negras podem pertencer a um dos vários distintos grupos de intelectuais marginais cujos pontos de vista prometem enriquecer o discurso sociológico contemporâneo. Trazer esse grupo — assim como outros que compartilham um status de *outsider within* ante a sociologia — para o centro da análise pode revelar aspectos da realidade obscurecidos por abordagens mais ortodoxas. (COLLINS, 2016, p. 101).

Desse modo, o uso da autodefinição e autoavaliação proposto por Collins (2016) sugere a revisão das práticas na produção acadêmica de e para mulheres negras, garantido pelo pensamento feminista negro, também problematizado pela teoria crítica da raça, como afirmam Parker e Roberts (2015).

Narrando os caminhos da pesquisa

Nossos passos vêm de longe!

(Jurema Werneck)

A emblemática frase de Jurema Werneck⁵⁶ e por mim conhecida pela voz de Vilma Reis⁵⁷ traz em sua composição significativas marcas da luta pela sobrevivência ancestral, como símbolo de reconto histórico. Informar que nossos passos vêm de longe resgata e atualiza a origem de nosso povo, fala sobre resistência e insurgência desse mesmo povo, sobre negação,

questionamento, estratégia e reconstrução. É sobre identidade. Identidades de mulheres negras.

Mulheres negras vêm reconstruindo suas identidades por meio do repertório ancestral negro africano das yabás (orixás femininos da cosmologia ioruba) e tem sido essa reconstrução a estratégia que mulheres afrodiaspóricas empregam para descolonizar essa identidade feminina racializada, unificada e estereotipada, construída pelo patriarcado heteronormativo branco, que enquadrou pessoas africanas e seus descendentes negros na lógica binária do Ocidente.

No remonte dos repertórios, Werneck (2009) aponta as contranarrativas produzidas pelas mulheres negras a partir das entidades do candomblé, as Ìyálodés (*Nàná, Ósun, Yánsàn, Yemonjá e Obà*) personificadas pela postura política de Mãe Senhora; as caboclas; as ciganas, as prostitutas; mulheres negras presentes nas lutas de libertação e insurgência escrava; as empregadas domésticas em sua missão-estratégia de trabalhar na “casa de branco” para levar o sustento para sua família, mas também de se informar sobre a branquitude, em seu ato militante; as compositoras de samba que usaram da arte para produzir visibilidade e ascensão socioeconômica a mulheres negras e a toda a sua comunidade. Personagens importantes para a formação do pensamento feminista negro (COLLINS, 2016), isto é, afirmar a identidade mulher negra é ser sujeito.

O conceito de sujeito, esboçado por hooks (2019a), é o que mais se aproxima das entrevistas da pesquisa supracitada. A postura de sujeito(a) vai da

[...] transição do silêncio à fala, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, é um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz” não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito — a voz liberta (hooks, 2019a, p. 38-39).

Por meio de tal entendimento sobre mulheres negras estudantes de Pedagogia, apresento os passos percorridos para produção da dissertação, cuja pesquisa se orientou por uma abordagem de natureza qualitativa, visto que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”, pois, “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21).

Levando em consideração as características supracitadas, situei a “pesquisa narrativa” (GILL; GOODSON, 2015; BOHNSACK, 2020; SCHÜTZE, 2013) como a mais adequada em nosso estudo por conta do seu caráter privilegiado de trazer à tona histórias de sujeitos(as) que narram suas próprias histórias, como elas se desenvolveram e quais caminhos foram trilhados para situar o presente. Ademais, com a utilização das entrevistas narrativas, podemos acessar os contextos sócio-históricos (lugar e tempo) e culturais (relações sociais) em que as experiências se produziram.

Utilizamos, também, um questionário⁵⁸, cujo objetivo era obter informações acerca do perfil daquelas que se constituiriam sujeitas da pesquisa. A partir das informações obtidas por meio do questionário, definimos os critérios de inclusão e exclusão e, nesse sentido, chegamos ao total de quatorze sujeitas, autodeclaradas negras, cotistas (racial e social) e não cotistas, com e sem experiências na área de formação, e que tivessem cursado o Componente Curricular Relações Étnico-Raciais: Cultura Africana, visto que essa disciplina assim como a de Relações Étnico-Raciais: Cultura Indígena são os dois únicos componentes da matriz curricular do curso de Pedagogia que discutem direta e especificamente sobre as relações étnico-raciais na educação. Contudo, somente sete das sujeitas se disponibilizaram a participar da outra fase da pesquisa, as entrevistas, que posteriormente se reduziu a quatro personagens-sujeitas⁵⁹.

As entrevistas serviram como uma técnica eficaz para a condução de questões específicas da investigação. Segundo Lüdke e André (2013), a entrevista apresenta como vantagem, em relação a outras técnicas, o fato de que “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39). Na pesquisa narrativa, podemos encontrar vários tipos de entrevistas e isso é um fator favorável à escolha do modelo que mais se adéque à abordagem empregada por cada pesquisador(a).

Na pesquisa narrativa o processo é colaborativo e requer confiança e relacionamentos estreitos. [...] O objetivo da análise narrativa é mostrar como as pessoas compreendem a sua experiência vivida e como a narração desta experiência lhes dá condições de interpretar o mundo social e sua atuação dentro dele. Geralmente não se trata de revelar a “verdade” dos relatos. O enfoque da análise é determinado pelas questões de pesquisa, a postura epistemológica do pesquisador e sua experiência vivida com relação ao tema de pesquisa (GILL; GOODSON, 2015, p. 218-219).

As entrevistas ocorreram em locais, tempos e formas distintas. Das quatro entrevistas, as três primeiras tiveram início na própria Uesb, campus Jequié, no Departamento de Ciências Humanas e Linguagem (DCHL), anterior ou posterior às aulas das sujeitas, sendo uma totalmente remota, por conta do decreto de segurança de isolamento social, em virtude da pandemia causada pela covid-19.

Em decorrência da pandemia do coronavírus, causada pela covid-19⁶⁰, os encontros para realização das entrevistas foram impossibilitados e, por esse motivo, as entrevistas passaram a ser remotas e realizadas com o recurso de voz do WhatsApp, por meio de áudios, no intuito de simular um bate-papo entre perguntas e repostas.

As entrevistas seguiram segundo a organização de entrevista on-line, sendo sugerido às sujeitas um tempo reservado para realização destas. Utilizando o modelo de organização síncrona, que “significa que o pesquisador entra em contato com seu participante em uma sala de bate-papo (chat), na qual pode trocar diretamente perguntas e respostas enquanto ambos estão *online* ao mesmo tempo” (FLICK, 2009, p. 241), realizamos as entrevistas. O tempo destas foi duas vezes maior do que o das presenciais, pois era crucial, da minha parte, ouvir as respostas e fazer considerações, se assim fossem necessárias.

Durante as entrevistas (presenciais e on-line), ficaram perceptíveis as diferenças entre elas. Nas entrevistas on-line, as interrupções, por conta dos afazeres cotidianos e falhas de conectividade, ocasionaram o aumento do tempo das entrevistas e, conseqüentemente, os desgastes tanto das entrevistadas quanto da entrevistadora para sua execução.

A dificuldade para agendar as entrevistas se deu tanto nas entrevistas presenciais quanto nas on-line, entretanto, quando realizadas, as entrevistas presenciais possibilitaram uma melhor percepção dos dados, pois o diálogo pessoalmente “permite a criação de uma relação baseada em comunicações verbais e não-verbais” (FLICK, 2009, p. 240). O que não quer dizer que as entrevistas on-line não tenham dado subsídios para as informações pertinentes às indagações feitas. Para isso, a ética na pesquisa qualitativa foi executada com rigor, por se tratar de

[...] uma questão fundamental no planejamento e na execução da pesquisa. Normalmente, não é possível encontrar soluções fáceis e gerais para problemas e

dilemas, o que tem muito a ver com reflexão e sensibilidade. Porém, refletir sobre os dilemas éticos não deverá impedir o pesquisador de realizar sua pesquisa, mas poderá ajudá-lo a conduzir o estudo de uma forma mais reflexiva e a alcançar a perspectiva dos participantes em um nível diferente (FLICK, 2009, p. 56).

A ética na pesquisa qualitativa se caracteriza pelo bem-estar do(a) participante, pela preservação da dignidade e direito deste(a), pelo consentimento informado, pela justiça no tratamento e coleta dos dados e pela confidencialidade da redação.

(Des)fecho

Uma pesquisa escrita e narrada por mulheres negras se configurou um desafio para mim. Como pesquisadora, eu tinha uma responsabilidade ética da pesquisa e, como mulher negra na pesquisa acadêmica, precedia uma ética de grupo, do qual nós pensadoras feministas negras fazemos parte. Então, como sujeitas é preciso que nos entendamos para além da dor, evidenciando o nosso lugar de existir em completude, que também é de denúncia, de incômodo. Ao denunciar, reivindicamos nossa humanidade, encontramos a nossa voz, individual e coletiva.

Nessa perspectiva, privilegiar a produção da pesquisa acadêmica partindo de abordagens e instrumentos que possibilitassem nossas vozes, seja por meio das narrativas descritas pelas sujeitas, ou pela abordagem teórico-metodológica produzida, em sua grande maioria, por mulheres negras a partir e por meio da política de citação, viabilizou e visibilizou nossas produções intelectuais nas mais diversas esferas sociais.

Ao partir do uso das estratégias difundidas pela política de citação entre nós, a pesquisa foi remodelada, as sujeitas discorreram comigo sobre suas narrativas, destacando suas experiências de formação acadêmica e construção racial. Durante as entrevistas, as perguntas diretas serviram como mecanismos que potencializaram e deram ênfase aos episódios de transformação comportamental e discursiva na relação das sujeitas com seus processos de conscientização racial.

O uso de instrumentos metodológicos (questionário e entrevista semiestruturada), antes já instaurados pela pesquisa científica, que parte do centro, não se configurou um problema, pois, a partir da utilização das preposições: “como” e “de quais maneiras”, privilegamos as narrativas das sujeitas, mulheres negras, que elaboraram suas identidades raciais nos seus

percursos formativos no curso de Pedagogia da Uesb, causando um deslocamento na ênfase de objetos de pesquisa para sujeitas na pesquisa. Discorrer sobre o percurso de cada uma delas por meio delas e com elas retirou de mim a postura da pesquisadora que tem de decifrar o pesquisado, delimitando as vozes, balizando as histórias por interesse próprio, conseqüentemente, esvaziando e silenciando mulheres parecidas comigo.

Dessa maneira, em nível das percepções resultantes da pesquisa, traçar caminhos teórico-metodológicos a partir de uma postura crítica possibilitou responder para além dos objetivos de pesquisa, isso me permitiu o acesso a epistemologias de vida. A construção do pensamento feminista negro como mote e ação.

Sendo que essa postura crítica metodológica também serviu como ferramenta eficaz para desvendar a seguinte inquietação: por que boa parte das mulheres negras antirracistas que conheço ou leio são pedagogas?

Segundo minha hipótese, eu, como uma pedagoga negra, que tem como ícones da luta antirracista muitas outras mulheres negras pedagogas, escritoras e intelectuais da educação, vi que o curso de Pedagogia, majoritariamente composto por mulheres (IPEA, 2013) e campo privilegiado de discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais, e também de formação de professoras para tais relações, favorece que mulheres negras estudantes e formadas em Pedagogia produzam reflexões acerca do campo educacional de maneira crítica, visto que a formação profissional no curso investiga os modelos educacionais presentes na nossa sociedade, no qual o eleito como hegemônico ignora a diversidade racial e cultural dos(as) agentes e sujeitos(as) da educação. Desse modo, essas pedagogas negras se colocam como sujeitas contrárias à formação racista, passando a compreender os processos produzidos para construção de suas identidades pessoal e profissional, seja por meio da formação inicial ou continuada.

Dentre as quatro entrevistadas, a personagem-sujeita Esperança Garcia é um exemplo de tal hipótese. Em resposta à pergunta, se ela acreditava haver uma diferença na educação formal e na formação de mulheres negras na Pedagogia, ela me diz:

Desde o começo eu pensei: vou fazer o projeto de pesquisa ter alguma coisa que me afete, e aí na mesma hora, será o que me afetou, né? [risos]; inclusive, o meu TCC é sobre o racismo na escola — eu não sei por que eu não fiz sobre o racismo no curso de Pedagogia, eu poderia ter

*colocado — mas é o racismo na escola, e aí eu estou no momento de pesquisa, e no livro didático. São coisas que me afetaram e muito, são coisas que eu vi na prática que eles [os(as) estudantes] aprenderam desde a creche, e que foi ensinado, e que foi com intenção.*⁶¹

Referências

- BOHNSACK, Ralf. **Pesquisa social reconstrutiva**: introdução aos métodos qualitativos. Petrópolis: Vozes, 2020.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019b, p. 324-333.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019a, p. 256-273.
- COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019a.
- COLLINS, Patrícia Hill. Pensamento feminista negro: o poder da autodefinição. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019b, p. 277-323.
- COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a *outsider withIn*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016.
- COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GILL, Scherto; GOODSON, Ivor. Métodos de história de vida e narrativa. *In*: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (org.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 215-224.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019a, p. 225-244.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019b, p. 353-366.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 39-51.
- hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringnolo. São Paulo: Elefante, 2019a.
- hooks, bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019b.
- hooks, bell. **E eu não sou uma mulher negra?** Mulheres negras e feminismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens**. Salvador: EDUNEB, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método, criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira), UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019a, p. 245-250.

OLIVEIRA, Estela Santos de. **A construção das identidades raciais de pedagogas negras em formação: um estudo sobre percursos formativos de sujeitas do curso de pedagogia da UESB, campus de Jequié/BA**. 2021. 115f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié/BA, 2021.

PARKER, Laurence; ROBERTS, Lorna. Teoria crítica da raça e seu uso na pesquisa em ciências sociais. *In*: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (org.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 121-130.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

REIS, Vilma Maria dos Santos. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vilma_Reis. Acesso em: 14 dez. 2020.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 210-222.

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

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais — perspectivas latino-americanas**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 107-130.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.

WERNECK, Jurema Pinto. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jurema_Werneck. Acesso em: 14 dez. 2020.

WERNECK, Jurema Pinto. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *In*: **Vents d'Est, vents d'Ouest: mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux** [en línea]. Genève: Graduate Institute Publications, 2009, p. 151-163. Disponível em: <http://books.openedition.org/iheid/6316>. Acesso em: 19 abr. 2019.

⁵⁰ Conforme Segato (2021, p. 66), “[...] Eurocentrismo e racismo são apenas dois aspectos do mesmo fenômeno, e esta é uma importante contribuição que a perspectiva da colonialidade introduz, alertando-nos para o fato de que o racismo não fala apenas da discriminação negativa que pesa sobre o fênótipo da pessoa humana que a vincula, como signo, à posição dos grupos vencidos na história colonial; o racismo é epistêmico, no sentido de que as epistemes dos povos conquistados e colonizados são discriminadas negativamente. Racismo é eurocentrismo porque discrimina saberes e produções, reduz civilizações, valores, capacidade, criações e crenças”.

⁵¹ Aqui, refiro-me à pesquisa de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

⁵² Em minha pesquisa, contei com a colaboração de estudantes mulheres e negras, que faziam o curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié.

⁵³ Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPgrec), sob orientação do Prof. Dr. José Valdir de Jesus Santana.

⁵⁴ O uso do termo sujeita/as tem por objetivo conotar a postura em que mulheres negras se asseguram de suas vivências e trajetórias. Embora o termo “sujeito” seja gramaticalmente correto, preferimos demarcar o gênero na palavra para afirmar desde já a nossa escolha epistemológica.

⁵⁵ A figura de linguagem utilizada foi empregada com a intenção de promover um trocadilho linguístico dos sentidos da e na frase. Culturalmente a utilizamos para demarcar situações em que algo esteve imperceptível, sendo na situação supracitada uma maneira de demarcar o direcionamento brancocentrado na pesquisa. Em outras palavras, dependendo da escolha metodológica do(a) pesquisador(a), uma pesquisa que se diz antirracista pode manter a ordem eurocêntrica.

⁵⁶ Jurema Pinto Werneck é uma feminista negra, médica, autora, e doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ativista do movimento de mulheres negras brasileiro e dos direitos humanos e diretora executiva da Anistia Internacional Brasil.

⁵⁷ Vilma Maria dos Santos Reis é uma socióloga e ativista brasileira. Defensora dos direitos humanos, das mulheres, negros e LGBTQs, ocupou em 2015 o cargo de ouvidora-geral da Defensoria Pública do Estado da Bahia.

⁵⁸ O questionário contendo perguntas abertas e fechadas se configurou como instrumento de pesquisa diagnóstica para seleção das colaboradoras/sujeitas da pesquisa. Primeiramente, ele foi encaminhado ao grupo do WhatsApp da turma a partir do contato que estabeleci com uma das colaboradoras, no formato de formulário Google, entretanto, como poucas pessoas se interessaram em respondê-lo, a coleta foi feita de forma presencial, em um outro momento por meio de uma visita à turma da disciplina Relações Ético-Raciais: Cultura Africana, do segundo semestre de 2019 com autorização da docente da turma.

⁵⁹ Em razão da ética na pesquisa, utilizamos os repertórios de personalidades negras femininas para rebatizar as sujeitas da pesquisa com nomes fictícios mantendo em sigilo seus verdadeiros nomes, conforme nos orienta o Termo de Compromisso de Livre Esclarecido (TCLE). Os nomes foram escolhidos por meio do critério das características em comum que essas personalidades da nossa história, ancestrais do passado e do presente, têm com as entrevistadas, sendo elas Rita Batista, Ivete Sacramento, Esperança Garcia e Victória Santa Cruz.

⁶⁰ O ano de 2020 foi marcado pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). A covid-19, uma doença de proporção mundial, ocasionou um novo curso às relações humanas. Um vírus altamente contagioso exigiu uma nova forma de se viver no planeta, desestruturando todas as formas de convivência já estabelecidas entre as pessoas. Com isso, medidas de segurança foram acionadas para diminuir o nível de contágio e disseminação da doença. Foi preciso manter a distância entre as pessoas e, para isso, medidas de distanciamento social foram impostas, entre elas o fechamento dos setores que movem a economia e a vida em sociedade. Entre os serviços interrompidos pela pandemia, a educação, evidentemente, foi afetada. As escolas, creches, faculdades, universidades fecharam, e o curso do ano letivo foi interrompido.

⁶¹ Entrevista realizada em 11 de março de 2021.

ESTUDO SOBRE BRANQUITUDE, BRANQUEAMENTO E O ENFRENTAMENTO AO RACISMO NO CONTEXTO ESCOLAR

*Cláudia Vieira Silva Santos
Maria de Fátima de Andrade Ferreira*

Introdução

Este texto é um recorte teórico da pesquisa de mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade intitulada “A branquitude e seus privilégios: um estudo descritivo com professoras autodeclaradas brancas na Escola Municipal Carolina Maria de Jesus, Maracás/BA”, em andamento, que trata de investigar de que modo professoras autodeclaradas brancas que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, na Escola Pública Municipal Carolina Maria de Jesus, Maracás, BA, pensam/lidam/falam sobre relações étnico-raciais e utilizam (ou não) estratégias para combater/manter/reforçar a branquitude e seus privilégios, observando se contribuem (ou não) para uma educação antirracista (nas relações pedagógicas, ações didáticas e veiculação de conteúdos) e percebem sua própria branquitude diante de seus alunos na escola.

Nesse recorte, o objetivo é apresentar uma reflexão sobre as categorias branquitude, branqueamento e o enfrentamento ao racismo no contexto escolar, com apoio de Ramos (1957), Bento (2014; 2002), Cardoso (2008; 2010; 2014), Schucman (2012), Schwarcz (2012), considerando que, a partir da ótica da educação antirracista, é possível ter uma melhor visão sobre mecanismos de manutenção de poder dentro da escola, nos espaços de ensinar, aprender e educar para conviver com a diversidade, combater a branquitude e seus privilégios, como explica Cavalleiro (2001). Para isso, é importante valorizar modos de silenciamentos e manifestações racistas nas relações entre professor-aluno e os seus discursos, entre outras questões que se manifestam nas relações étnico-raciais.

No campo teórico, as discussões sobre branquitude, branqueamento, brancura, negritude vêm ganhando espaço, mas essa questão não é nova. Desde os primeiros escritos de Guerreiro Ramos, na década de 1950, se evidencia uma pertinente crítica sobre as maneiras e regras de convivialidade colonial, falando das relações raciais e das condições sociais de poder no Brasil. Há

outros estudos e pesquisa importantes, como a de Florestan Fernandes (1972) sobre “O negro no mundo dos brancos”, “Tanto preto quanto branco: estudos das relações raciais” de Oracy Nogueira (1985), Roger Bastide e Florestan Fernandes (1959) sobre “Branços e negros em São Paulo”, entre outros.

Recentemente, por exemplo, a obra *Patologia social do branco brasileiro*, organizada por Carone e Bento (2014), uma coletânea com textos de diferentes autores, busca conhecimentos que permitem debater e discutir o que é ser branco numa sociedade marcada pelo patriarcado, racismo, machismo, autoritarismo, desigualdades e exclusão social. Bento (2014) avança teoricamente nessas discussões ao refletir sobre mecanismos de funcionamento e modos de operação das branquitudes na vida cotidiana da sociedade brasileira.

O conceito de branquitude passa a ser tratado pela Psicologia Social, especialmente, a partir de 2002, por meio da publicação da primeira edição do livro intitulado *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, organizado por Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento, e considerado um marco importante para os estudos das estruturas que produzem o privilégio branco no Brasil. A partir dele, vários outros trabalhos acadêmicos foram publicados e ganharam ritmo acelerado.

Cardoso (2020) traz valiosas contribuições em sua pesquisa “O branco ante a rebeldia do desejo”. Nela, o autor apresenta uma lista das principais publicações que tratam da branquitude e branqueamento, com base em uma cultura brasileira ainda muito marcada pela herança perversa da escravidão e pelo processo histórico da mestiçagem no Brasil, seus mitos e ideologias, desde quando o branco apareceu como tema em 1957 até 2019, e todas as produções tiveram como principal discussão a branquitude.

Nesse contexto, é importante entender as questões sociais sobre a história brasileira, o que trazem os textos das leis e marcos históricos e sociais no Brasil, o que se diz sobre o colonizador europeu, branco, heterossexual, cristão e seus privilégios, que por aqui passou, construindo sua visão eurocêntrica e hegemônica do conhecimento sobre a terra, paisagens, fauna, flora, população e construção da sociedade brasileira.

Para descrever trajetórias da população negra e da narrativa dos pesquisadores e visitantes europeus no Brasil, portanto, é necessário compreender os desdobramentos de fatos que colocaram a população negra

numa posição de opressão, humilhação e segregação, nos diferentes sentidos, e que nos provoca a pensar a branquitude, as políticas de embranquecimento e a tentativa de construção de uma identidade nacional mestiça no Brasil.

Diante disso, cabe-nos uma indagação: de que modo vêm sendo trabalhadas as questões étnico-raciais em sala de aula? Como está sendo representado pelos professores, ou melhor, por professoras brancas, o arquétipo dos valores ao ser identificado como negro ou branco? São esses questionamentos que nos fazem caminhar por caminhos retos, outras vezes sinuosos, a partir de ideias de grandes autores, como Bento (2014), Carneiro (2011), Gomes (2001; 2003; 2017), Munanga (1999), Cardoso (2020), Ferreira (2017). As inquietações são muitas, porém necessárias para a promoção de conhecimentos e, nesse caminhar, somos envolvidos e atravessados por questões de gênero, raça e classe.

Nele, procuramos buscar uma reflexão sobre a branquitude, ideologia do branqueamento e o racismo no espaço escolar, considerando que é preciso discutir e contribuir com conhecimentos sobre essas questões e mostrar que essas contribuições podem ser vistas como uma importante ferramenta e espaço de luta contra o racismo e todas as formas de preconceitos e discriminação étnico-racial na sociedade brasileira e na escola.

O movimento negro: lutas e conquistas no enfrentamento ao racismo e à discriminação racial

O Movimento Negro surgiu, no Brasil, ainda no período da escravidão com o objetivo de defesa contra as violências e injustiças sofridas pelos negros escravizados e, na época, não era tão organizado, no entanto, já conseguia combater práticas abusivas dos senhores e rebelar-se contra a escravidão, realizando fugas e se organizando em Quilombos, entre eles o mais conhecido: o “Quilombo dos Palmares”, liderado por Zumbi. Na tentativa de mudar a situação à qual foram submetidos os negros, se uniam em busca de direitos e de manter suas tradições vivas.

E assim, a partir de lutas e resistências, o Movimento Negro vem reivindicando o respeito não apenas ao povo negro, mas também acabou se ampliando em outras vertentes como o feminismo, causa LGBT e tolerância religiosa.

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização — com todas as tensões, os desafios e os limites —, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial africana, não teria sido aprendido (GOMES, 2017, p. 10).

Os líderes do Movimento Negro no Brasil foram cidadãos guerreiros, entre eles, estavam Zumbi dos Palmares, José do Patrocínio, André Rebouças e João Cândido. O problema é que, no Brasil, apesar de toda a luta por direitos, essa igualdade caminha a passos lentos e esse retrato está visível nas taxas de homicídios, escolarização, desemprego, violências policiais contra jovens negros, no aumento de pessoas em situação de rua.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a partir de indicadores raciais de violência, traz dados importantes que nos fazem refletir sobre a desigualdade social no Brasil. Conforme a análise de dados da última década pelo Ipea, as desigualdades raciais se aprofundaram ainda mais, com uma grande disparidade de violência experimentada por negros e não negros. Entre 2008 e 2018, as taxas de homicídio apresentaram um aumento de 11,5% para os negros, enquanto para os não negros houve uma diminuição de 12,9% (IPEA, 2020, p. 47).

A realidade comprova que vivemos em uma sociedade ainda muito discriminatória, porém, há de se considerar que por meio das lutas de militantes e dos movimentos negros foram também muitas as conquistas, como é possível verificar no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Conquistas do Movimento Negro entre 1926-2013 no Brasil

Ano	Conquistas do Movimento Negro por luta e resistência
1926	Surge a Companhia Negra de Revista, integrada por artistas negros como Pixinguinha, Grande Otelo, Donga e muitos outros;
1931	Frente Negra Brasileira (FNB), de caráter político, tinha o objetivo de denunciar o racismo da sociedade;
1944	Surge o Teatro Experimental Negro, fundado e liderado por Abdias Nascimento, com o objetivo de dar espaço a artistas negros na sociedade;
1950 a 1960	O Movimento Negro ganhou maior visibilidade, trazendo à luz a pauta do racismo estrutural;
1978	Foi criado em São Paulo o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU), esse movimento foi influenciado por Martin Luther King e Malcom X;

Ano	Conquistas do Movimento Negro por luta e resistência
1986	Por iniciativa do Movimento Negro Unificado, foi concretizada a proposta de tornar crime o preconceito racial e étnico;
1989	Promulgada a Lei 7.716/1989, a partir da qual a discriminação racial e étnica passa a ser crime;
1997 e 2012	Lei 7.716/1989 foi revista incorporando também a intolerância religiosa ou de procedência nacional como crime;
2001	Foi realizada a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, promovida pela Organização das Nações Unidas;
2006	Aprovada a “Lei das Cotas”, e desde então é visível o aumento de negros e pardos nas universidades federais;
2012	Por meio da Lei 12.711/2012, foram criadas as cotas para ingresso em cursos superiores, aos poucos difundidas nas maiores universidades do país, sejam elas federais, estaduais ou até mesmo privadas;
2013	Sancionada a Lei 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatória a inclusão nos currículos da educação básica da História, Cultura Africana e Afro-Brasileira e incluindo no calendário escolar o Dia da Consciência Negra.

Fonte: dados da pesquisa (2021)

No entanto, não é de se estranhar que, até os dias atuais, mesmo com o fortalecimento do Movimento Negro, ainda existam preconceitos e discriminações que esbarram em práticas escravocratas. No Brasil, apesar de a Lei Áurea ter decretado a extinção da escravatura, não podemos apagar as marcas profundas na sociedade colonial e imperialista, autoritária, misógina, machista, escravocrata, em que os negros ainda continuam sendo tratados como inferiores. Uma sociedade em que ainda hoje a ideologia do branqueamento e o mito da mestiçagem e da democracia racial são um problema para a população negra.

Contudo, sabemos que, após a abolição da escravidão, a população negra começou uma luta intensa e coletiva contra a desigualdade e a segregação racial, colocando em pauta que na época as leis impediam as pessoas negras de frequentar os mesmos espaços que os brancos. É importante lembrar que o Brasil foi o último país a abolir a escravatura, portanto, há de se considerar que ao longo da construção do Estado-nação brasileiro foram vários os mecanismos responsáveis pela produção das desigualdades raciais,

marginalizações e opressões. E um dos mecanismos utilizados pelo colonizador foi a exploração econômica, desde o período colonial até os dias atuais, é o racismo. A raça é mobilizada como marcador social, e a pobreza e a desigualdade social são um problema visível e sério.

Para Carneiro (2011, p. 57), “a pobreza tem cor no Brasil” e é um problema muito sério. Nesse contexto, nos deparamos com um imaginário forjado pela elite branca ao se fazer uma classificação dual, de um lado os inferiores negros indolentes, preguiçosos, feios e do outro lado os superiores brancos, civilizados, bonitos e inteligentes. Por isso, é preciso ainda considerar os limites da democracia no Brasil, e a “muralha de silêncio”, a que se referiu Abdias do Nascimento, “não era mais suficiente para dar conta das pressões do ativismo político negro na luta pelo acesso a recursos públicos que pudessem sustentar políticas de combate ao racismo e de superação das desigualdades raciais” (CARDOSO, 2011, p. 10).

O Movimento Negro continua sendo muito importante, e Nilma Lino Gomes foi a primeira mulher negra, militante a se tornar reitora de uma universidade pública federal no Brasil, autora de diversas obras (2017, 2007, 2003, 2001), que tratam das relações étnico-raciais, de gênero na educação, da educação antirracista, da formação de professores para a diversidade e sobre a importância do Movimento Negro na luta antirracista no Brasil.

Para Gomes (2017), o Movimento tem um papel educador, civilizatório, emancipatório e essencial na tomada de consciência e é entendido como:

[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (GOMES, 2017, p. 23).

Nesse sentido, o Movimento luta pela superação do racismo em suas várias dimensões produzindo conhecimentos e saberes como forma de resistência e tem colaborado para o reconhecimento da igualdade de direitos, a partir de lutas e resgate de memórias de um povo, silenciado pela rejeição e imposição de outra cultura, outra língua, que contribuiu com a limitação de sua ascensão social.

Foi por meio do Movimento Negro que a ideia de democracia racial foi denunciada, apesar de que o racismo é negado a partir de uma ideia de “miscigenação”, termo que fortemente colaborou com o processo de escravização de africanos e africanas e seus descendentes. O termo “miscigenação” traz as marcas do sofrimento de homens negros e mulheres negras e sua estrutura em nossa sociedade brasileira; foi formada atravessada de estigmas, preconceitos e discriminação, pensada como uma mistura baseada na relação de poder, exploração, escravidão. Sobre essa questão, o Movimento Negro tem ensinado para a sociedade brasileira que a mistura entre negros, índios e brancos não é fusão. Sabemos que os efeitos dos ocorridos históricos não morreram, não desapareceram, com os opressores, colonizadores. Pelo contrário, deixaram suas sequelas, suas perversidades na memória do povo negro e indígena, na sociedade atual (ROSSATTO, 2017, p. 230).

Deve-se também ao Movimento Negro a implantação das políticas de ações afirmativas, além das questões raciais se tornarem palco de discussões nos espaços acadêmicos trazendo vários desdobramentos que possibilitaram reformulação do currículo escolar, material didático, formação de professores e a promoção de valores afro-brasileiros. É muito importante o conhecimento sobre essas questões, inclusive para reconhecer privilégios e, também, encontrar caminhos para sair do lugar de conforto e buscar conhecer a nossa verdadeira história.

O Movimento Negro tem buscado avanços nessa direção, contudo, ainda são tímidos, visto que a sociedade não foi educada para as relações étnico-raciais. Porém, pensar numa educação antirracista é primordial em prol da igualdade e repúdio ao racismo estrutural. Daí a importância do Movimento Negro, pois ele tensiona o Estado para construir políticas públicas para negros que vivem em processo histórico de exclusão.

A educação antirracista é

Uma educação que reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira. Busca, permanentemente, uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negras e brancas, sejam respeitadas. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e

contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”. Pensa os meios e as formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Diante de tudo o que foi colocado até aqui, resta-nos a indagação: qual o papel da escola na construção de uma sociedade antirracista? Foi com foco nessas questões que Abdias Nascimento trouxe um novo pensar a partir do Teatro Experimental do Negro (TEN), que obrigava a sociedade a pensar em questões como a miscigenação e recusava a servidão e as várias faces das injustiças. A importância do TEN é evidenciada por Fernandes (2007, p. 222):

Engendrar um teatro negro significa dar oportunidade de formação e de afirmação artísticas ao negro — algo em si mesmo revolucionário, que implicava revisões de estereótipos negativos para o negro e na eliminação progressiva de barreiras que proscreviam o negro de nossa vida intelectual produtiva e criadora.

Assim, é importante que esse assunto seja debatido para que, de fato, as mudanças ocorram, chamando não apenas o negro para o envolvimento nas questões raciais, mas principalmente o branco. Essas questões precisam adentrar as escolas e universidades, os currículos, os grupos de pesquisa, ou seja, vários espaços da educação e formação de cidadãos e cidadãs. Também é necessário o envolvimento de professores que buscam e defendem uma educação antirracista e que valorizam a história dos negros e seu legado na constituição da sociedade brasileira.

Branquitude, branqueamento, racismo e leis para uma educação antirracista no contexto escolar

As evidências e fatos históricos mostram que a sociedade brasileira é marcada pela desigualdade social, exclusão social e discriminação racial. A ideia de um país igualitário, formado pela miscigenação de três raças — o índio, o branco e o negro, na prática, não tem se mostrado verdadeira.

Nas narrações históricas, sociais, políticas e econômicas sobre a sociedade brasileira, é possível observar o quanto os negros africanos escravizados no Brasil e seus descendentes foram humilhados, maltratados, comercializados e vendidos, como se fossem objetos, ou melhor dizendo “não se vendia um, dois, cinquenta negros — vendiam-se ‘peças’” (CHIAVENATO, 2012, p. 102). O Brasil está muito longe “de ser um país de tolerância e de democracia racial”, como afirmam Borges, Medeiros e d’Adesky (2002, p. 4).

O racismo encontra-se presente na memória da mulher negra, do homem negro, do não branco, da sociedade brasileira. Reis (2002), em sua obra *Mulato: negro-não-negro e/ou branco-não-branco*, fala de suas lembranças e, pelo que ela comenta, é possível pensar que, não importa, tem as suas recordações, basta puxar os fios do baú para lembrar, de alguma forma, uma história de vida, ou expressões: “‘Maria indefinida’, ‘Entrou um crioulo na família’, ‘Branca que casa com preto, mesmo sendo um negro decente’, ‘Decente, mas sempre um negro’, ‘Ser negro não é uma coisa legal’” (REIS, 2002, p. 9). Ou ainda, lembranças...

Aí passou a fase da adolescência quando a gente fala assim: “Gente, espera aí!” Passei a olhar essas amigas clarinhas e indagar: “O que elas acrescentam na minha vida? Nada! Eu era uma amizade conveniente para elas. E eu tinha me afastado das pessoas boas. Comecei, então, a fazer um levantamento disso, do que tinha acontecido com meu pai, das histórias que ele contava, do que meu pai já tinha passado por ser negro (REIS, 2002, p. 59).

A libertação da população negra dos processos de escravidão, por meio da aprovação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, assinada pela Princesa Isabel, foi um marco dessa história, apesar de muitas lacunas, envolvendo questões sociais, políticas, econômicas e o mundo do trabalho, quando se refere aos negros e seus descendentes, e continua, até hoje, a ser questionada. Essa lei não garantiu políticas públicas que integrassem os negros e seus descendentes na sociedade, que embora “livres” foram negados de exercer a cidadania, deixando lacunas profundas a respeito dos direitos humanos, de diferentes tipos de estigmas, preconceitos, discriminação e racismos evidenciados nas piadas, intolerância, abordagens policiais e exclusão social.

Por isso, a educação antirracista é um compromisso indispensável para um mundo melhor, e “se desejamos uma sociedade com justiça social, é imperativo transformarmos nossas escolas em um território de equidade e respeito; um espaço adequado à formação de cidadãos” (CAVALLEIRO, 2001, p. 8). Após a abolição da escravidão, a população negra começava uma luta contra a desigualdade e segregação racial. Na época da “libertação” dos escravos, as leis impediam as pessoas negras de frequentar os mesmos espaços que os brancos e, hoje, vivemos resquícios de um país escravocrata, patriarcal, patrimonialista e racista.

Ao longo da construção do Estado-nação brasileiro foram diversos os mecanismos, estratégias, astúcias, táticas perversas e responsáveis pela produção das desigualdades raciais, marginalizações e opressões. A exploração

econômica é um desses mecanismos utilizados pelos colonizadores que se arrasta desde o período colonial até os dias atuais e tem mobilizado o Movimento Negro e colocado a raça como marcador social, sobre o que se diz que: “A pobreza tem cor no Brasil (CARNEIRO, 2011, p. 57)” e “Todas se dizem pobres, mas a pobreza branca é ‘diferente’ ou não faz parte da pobreza negra” (PIZA, 2000, p. 118). Nesse contexto, nos deparamos com um imaginário forjado pela elite branca ao se fazer uma classificação dual, de um lado os inferiores negros indolentes, preguiçosos, feios e, do outro lado, os superiores brancos, civilizados, bonitos e inteligentes.

Não podemos deixar passar despercebida essa forma dual, já colocada por Fanon (2008), no início da década de 1950, uma tática de classificação e discriminação com utilização de metáforas perversas, a saber: “o negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca” (FANON, 2008, p. 160). Essas foram algumas características para possibilitar traçar o perfil dos grupos humanos e, assim, os racistas precisavam alegar supostas diferenças para inferiorizar as pessoas negras e não brancas. A criança, por exemplo, que fosse considerada com as características anteriormente citadas era “Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito” (FANON, 2008, p. 160).

Por essas razões, as discussões sobre a branquitude durante muitos anos vêm sendo colocadas à mesa, vários autores têm se mostrado defensores da causa. No entanto, apesar dos estudos nesse sentido, ainda observamos um certo estranhamento no que diz respeito ao reconhecimento de privilégio branco em contrapartida à subalternização do povo negro.

Essa afirmação nos faz pensar o quanto os aspectos da branquitude têm se reforçado não apenas na escola e na família, mas também na sociedade de modo geral. No cotidiano, nos deparamos com situações que fortalecem o preconceito e a discriminação racial. Basta olhar a programação da TV, cinema e publicidade para observar a persistência da branquitude como padrão estético audiovisual, e para os negros são conferidos papéis estereotipados. Ou ainda, acompanhar as notícias nos jornais para ver que os apresentadores são quase todos brancos e toda a organização liderada por pessoas brancas (poucas

exceções). Visto de outro ângulo, os negros poderão ser notícia, exatamente no lugar que a sociedade os colocou, o branco que conta histórias de negros. Tudo isso se deve ao fato de que o poder ainda está sob o controle e dominação dos brancos, em diversos espaços e setores sociais, como no mercado de trabalho, nas universidades, em profissões de prestígio. O que nos faz crer que estamos diante de uma estrutura social permeada pelo racismo e isso tem dificultado aos negros o acesso aos seus direitos, apesar das conquistas ao longo dos anos.

Nessa perspectiva, acreditamos que as práticas antirracistas deverão ser ensinadas desde a tenra infância. Desde criança, deve-se aprender a exercer a cidadania participativa e ativa na sociedade. Assim, cabe-nos refletir de que modo, no Brasil, o racismo mantém as desigualdades raciais. Ao comparar negros e brancos, as pesquisas (IPEA, 2020) já identificaram que os negros são, em sua maioria, explorados, desde o trabalho infantil à vida adulta. No mundo adulto, são, em sua maioria, desempregados e apresentam maior índice de analfabetismo, de encarceramento em massa, vítimas de violências, drogas ilícitas, sofrem com o negligenciamento na saúde, educação, ocupam os espaços das cidades em situação de rua, o espaço dos presídios brasileiros.

Enfim, essa população ainda sofre com as mazelas da sociedade brasileira, e estão em todos os espaços da sociedade, onde as desigualdades mostram que a mestiçagem não apaga os sofrimentos, a invisibilidade, as desigualdades entre brancos e negros. Tudo isso é a prova de que a branquitude precisa ser discutida. Ela não foi apenas herdada, das ideologias da mestiçagem, da segregação, mas mantida por meio de relações de poder, do patriarcado, do autoritarismo, relações capitalistas de dominação-exploração-subordinação. Pesquisas denunciam que há para os brancos os privilégios de ter habitação, direito à cidade, educação, saúde, lazer. Para Silva (2017, p. 27-28),

A branquitude é um constructo ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos. Tais vantagens são frutos de uma desigual distribuição do poder (político, econômico e social) e de bens materiais e simbólicos. Ela apresenta-se como norma, ao mesmo tempo em que como identidade neutra, tendo a prerrogativa de fazer-se presente na consciência de seu portador, quando é conveniente, isto é, quando o que está em jogo é a perda de vantagens e privilégios.

Nesse viés, é importante salientar que a ideia da negatividade sobre o negro foi estabelecida desde a escravatura e foram sendo incorporadas as teorias racistas que insistiam na inferioridade do não branco. Em

contrapartida, uma ideia contrária foi se formando na sociedade elitista, uma nova concepção de que não existiam distinções raciais no Brasil.

Sobre essa questão social e racial, Gilberto Freyre (2001) causa polêmica em seus escritos, principalmente na sua obra *Casa-grande & senzala*, ao apaziguar a relação de conflito, possibilitando debates sobre o mito da democracia racial com grandes autores, como, por exemplo, Munanga (1999), Fernandes (2007), Nascimento (2016), entre outros. Esses nomes foram importantes por desconstruir a existência de um mito perverso, o mito da democracia racial entre brancos e negros. Para Gomes (2001, p. 92): “O racismo no Brasil é um caso complexo e singular, pois ele afirma-se por meio da sua própria negação. Ele é negado de forma veemente, mas mantém-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade”.

Diante da negação do racismo, o processo de reconhecimento histórico e cultural corre lentamente ao passo que as hierarquias são mantidas de forma que as oportunidades sejam diferentes. De tal forma que permite que população negra e pobre seja vitimizada. Essa dura realidade chama nossa atenção para a necessidade de montar estratégias para o enfrentamento ao preconceito, à discriminação, desigualdade e exclusão racial e social e buscar justiça social e racial, também por meio de estudos e pesquisas.

No Brasil, durante a escravidão, muitas leis foram promulgadas em defesa dos negros, no entanto, não foram suficientes para garantir o direito dessa população, como, por exemplo, a Lei do Ventre Livre, assinada pela Princesa Isabel e promulgada em 28 de setembro de 1871, que considerava livres todos os filhos de mulheres escravizadas. Também, a Lei dos Sexagenários, que foi considerada ineficiente, visto que os escravizados sofriam tanto durante sua vida devido ao trabalho desumano que não chegavam a completar 60 anos, já os que conseguiam chegar a essa idade precisavam de tratamento por apresentarem estado de saúde precário. E, por fim, a Lei Áurea, que demonstrou fragilidade sobre a reintegração do negro na sociedade. Essas leis invisibilizaram os negros, negando-lhes direitos básicos, inclusive a educação. Já para a sociedade eram considerados como estorvo, restando-lhes apenas lutar e resistir e montar suas próprias estratégias para se afirmar e sobretudo reconstruir sua identidade.

Em meio a tantas lutas, a Constituição Federal brasileira (CF/88) (BRASIL, 1988), promulgada em 5 de outubro de 1988, traz o reconhecimento da diversidade da população brasileira e, por meio dela, o cidadão tem assegurados direitos de acesso à saúde, ao trabalho e à moradia, mesmo que de forma ainda muito precária e tímida. Não nos espantamos, há momentos e situações que nos reportam a um passado ainda muito sombrio.

Nesse percurso por direito a ter direitos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), também traz bases e princípios presentes na CF/88 e regulamenta o sistema educacional brasileiro público e privado, definindo princípios para o ensino.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996, s/n).

A LDB traz no seu artigo 3º, inciso XII, um princípio necessário para se pensar uma educação pautada nas relações étnico-raciais que aponta para a necessidade de repensar a estrutura dos currículos, e a escola deve implementar uma educação antirracista com projetos não excludentes. Estabelece a importância da participação de todos na sociedade, mas esse é um passo ainda muito lento e cabe às escolas estimular a participação da comunidade escolar e local. Em seguida, após luta e reivindicação dos movimentos sociais e negros, a Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), altera a Lei n.º 9.394/1996, nos seus artigos 26 e 79, e torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes a História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

Essa lei carrega um peso de luta e responsabilidades para os educadores no combate ao racismo nos espaços escolares, mas — apesar de sua importância para as instituições de ensino e sociedade — o caminho ainda é muito longo e poucas mudanças ocorreram nessa direção. A lei objetiva a valorização da cultura afrodescendente e a promoção de uma educação democrática, responsável pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros, e de uma educação democrática e emancipatória voltada para o bom convívio social. O texto anterior já trazia questões acerca da categoria étnica e racial.

No entanto, a Lei n.º 10.639/2003, a partir das lutas da população negra, é mais focada e objetiva nas questões que dizem respeito às relações étnico-raciais. Foi criada com o objetivo de iniciar nas escolas uma militância com objetivo de combater a discriminação e o preconceito racial, levando para a sala de aula discussões que valorizem a cultura afro-brasileira e africana.

A “Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância” promovida pela Organização das Nações Unidas, em 2001 (BRASIL, 2001), é também muito importante e reuniu mais de 2.500 representantes de 170 países e representantes de organismos do sistema das Nações Unidas, instituições nacionais de direitos humanos e público em geral.

Esses documentos são resultados da resistência, mobilização e luta de intelectuais negros e não negros comprometidos com as questões de desigualdade racial e aparecem como item a ser trabalhado nas matrizes curriculares da educação básica, garantindo avanços quanto à questão racial e para os direitos humanos, pluralidade racial, étnica e cultural do povo brasileiro. Essas conquistas não se deram de forma harmoniosa, pois ainda há presença de discursos sobre o termo democracia racial para tratar da história do negro brasileiro. E muitos negros foram humilhados e mortos por se oporem às ideologias da época, a exemplo de Zumbi, líder negro do Quilombo dos Palmares, sediado no estado de Alagoas, e que foi morto em 20 de novembro de 1965, por lutar contra o racismo e a desigualdade social. Acreditamos que, se bem aplicadas, essas leis têm possibilidade de desconstruir

e combater preconceitos e discriminação contra negros e não brancos em nossa sociedade e proporcionar uma formação adequada aos alunos.

Em contrapartida, não podemos perder de vista que essas leis atuam precariamente nas escolas, e a ineficácia e inefetividade das leis permitem que o racismo seja tratado de forma individual. Situações corriqueiras têm nos mostrado que o problema é bem mais amplo do que se pode imaginar. Desse modo, a lei perde a força para sua implementação.

A escola é definida como um espaço privilegiado para essas discussões, apesar de que, para Ferreira (2017, p. 125), a escola também “ainda mantém amargas heranças do sistema burocrático, autoritário, colonizador e excludente da formação do Estado e sociedade brasileira”. Rossato (2017, p. 234) não pensa diferente. Para o autor, “as escolas têm funcionado, durante décadas como reprodutoras — conscientes ou não — da desigualdade racial”. Dessa forma, a escola carrega consigo a perpetuação de desigualdades sociais, práticas racistas e preconceituosas, que repercutem de forma negativa na vida dos indivíduos dentro e/ou fora do espaço escolar.

De outro modo, se estabelece que a educação deverá ser um espaço de propagação do respeito à diversidade étnico-racial e às diferenças, propondo também construir e reconstruir práticas de educadores que reconheçam a África como parte da cultura da nação brasileira. No entanto, nos basta saber se e como os professores têm feito uso da lei em suas atividades diárias e, caso contrário, o que tem dificultado a sua implementação nas ações pedagógicas.

[...] o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre os alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (MUNANGA, 2001, p. 8).

É justamente por isso que é importante analisar o discurso de professores — que muitas vezes carrega vivências irrefletidas —, os quais também demonstram o quanto são submissos a essas vivências e ao reflexo da realidade. Nesse sentido, o sujeito é determinado pela sua historicidade, essa perspectiva nos faz refletir que: ao mesmo tempo em que o sujeito livre determina o que diz, ele também “é determinado pela exterioridade na sua relação com os sentidos” (ORLANDI, 2020, p. 48). A partir das colocações dessa autora, é possível entender que os discursos são perigosos, a forma como se desenrolam dependendo de quem fala e em que contexto fala.

Assim se dá também o discurso sobre o negro, o preconceito, a discriminação. É nesse sentido que buscamos trazer para a discussão a importância da investigação que analisa discursos de professoras brancas, como lidam com sua branquitude, o que pensam e falam e sobretudo como agem diante de situações de racismo em sala de aula. Como seus discursos interferem em sua prática pedagógica e em suas atitudes diárias, tendo como princípio sua singularidade ao mesmo tempo em que está submersa em sua historicidade.

Nesse sentido a análise do discurso considera que a linguagem não é transparente, ela não transmite apenas uma informação, mas como o sujeito e os sentidos são afetados pela língua e pela história. Ao propor uma análise do discurso, é possível ir além da superfície, das evidências, a ideia é buscar vestígios, a busca pelo que não é dito, algo que produz efeitos. Um discurso que leva em consideração a história do sujeito em sua singularidade.

O que se pretende, portanto, a partir da ótica que propõe Orlandi (2020), é um caminhar por entrelinhas, aquilo menos óbvio, menos sensível, vestígios, porém importantes para pensar a análise do discurso e nos colocar na posição de grande observador, pois nos instiga a buscar numa entrevista aquilo que está por trás do discurso e que não foi dito, o que podemos classificar como silêncio fundante ou a política do silêncio. Assim, os silêncios jamais poderão passar despercebidos aos olhos do analista, pois o que é silenciado é, também, o dito (ORLANDI, 2020).

Enfim, é preciso encontrar estratégias e ferramentas para compreender as relações étnico-raciais na escola com seus significados construídos nas ações pedagógicas e relações entre professor(a) e seus(suas) alunos(as) na sala de aula, quais são os esforços da escola para implementar uma educação antirracista no contexto escolar. Sabemos que esse é um caminho ainda muito longo e difícil de percorrer, pois encontraremos barreiras negativas, pedregulhos, atravessamentos de raça, gênero, etnia, classe social, religião, mas não podemos desanimar ou desistir, a luta e a resistência devem se manter fortes, para despertar a consciência de cada cidadão, a compreensão do processo que faz com que cada indivíduo-sujeito se torne racista e a busca do entendimento de que esse processo é histórico e constituído nas relações sociais, interétnicas e raciais, sendo delas o seu produto constituinte. Essas ideias são construções sociais, e não podemos mais deixar o racismo na escola e na sociedade

brasileira atingir outras diferentes formas e graus de intensidade. Nesse processo perverso, uma das maneiras de enfrentar esse problema é buscar investir e valorizar a educação, formar cidadãos, capazes de autonomia e participação social.

Considerações finais

À guisa de conclusão, podemos dizer que é importante que esse assunto seja debatido, em diferentes espaços da sociedade, não apenas no contexto escolar, para que de fato as mudanças ocorram, chamando não apenas o negro para o envolvimento nas questões raciais, mas principalmente o branco. Essas questões precisam adentrar as escolas e universidades, os currículos, os grupos de pesquisa, ou seja, vários espaços. Também é necessário o envolvimento de professores que buscam e defendem uma educação antirracista e que valorizam a história dos negros e seu legado na constituição da sociedade brasileira.

Apesar do avanço no debate do racismo e da valorização da diversidade cultural proporcionado pela Lei n.º 10.639/2003 e dos investimentos para uma educação antirracista no espaço escolar, esta ainda encontra algumas barreiras para sua implementação na sala de aula/escola, sobretudo na rede pública.

Além da falta de livros didáticos adequados aos temas, problemas na formação de professores contribuem para as dificuldades já enfrentadas. Em muitos casos, a formação curricular das universidades também tem uma perspectiva eurocentrada, visto que sua construção tem como base pesquisadores brancos, já que a presença de outras etnias foi muito pequena no meio acadêmico durante vários anos.

Mas, como lembra Cavalleiro (2001, p. 141), “nem sempre é fácil estabelecer um diálogo sobre temas polêmicos: política, religião, sexo, machismo, racismo... Porém são temas que, por causa de sua importância, não podem permanecer fora da pauta de discussões sobre educação e cidadania”. E, tomando as palavras da autora, afirmamos: esses temas devem ser priorizados na pauta de encontros, discussões, reflexões, eventos da escola e nas ações pedagógicas planejadas pelos professores, nas ações coordenadas, de modo coletivo e participativo.

Além de buscar tornar o acesso ao ambiente acadêmico mais equânime, a presença de negros e indígenas é fundamental para promover a valorização da

diversidade cultural e construir conhecimentos que colaborem com a aplicação da lei 10.639/2003, ajudando a promover uma educação antirracista nas escolas do Brasil. Com base na referida lei, é possível refletirmos sobre o branco e o negro nos mais diversos espaços, suas participações enquanto cidadãos, conquistas. É a partir de estudos históricos e discussões atuais que será possível fortalecermos um compromisso na luta contra o racismo, autoritarismo, machismo, patriarcado e todas as suas manifestações. Enfim,

[...] esse texto foi escrito por um sujeito em construção, em constantes modificações e que bebeu nas fontes epistemológicas de muitas pessoas da academia e de outras tantas que nunca escreveram sequer uma linha considerada científica, mas que talharam em mim conhecimentos que linguagem nenhuma é capaz de capturar e transcrever. Assim, longe de colocar um ponto final, quero fazer da incompletude meu verbo, vou apenas RETICENCIAR... (FIGUEIREDO, 2017, p. 170).

Referências

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. 2. ed. v. 305. São Paulo: Brasiliense; 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 a branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 25-57.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. 169f. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, São Paulo, 2002.

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D'ADESKY, Jacques. Apresentação. *In*: BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D'ADESKY, Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância**. Wanderley Loconte (coord.). São Paulo: Atual, 2002, p. 3-5.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, África do Sul, 31 de ago. a 8 de set. de 2001. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 maio 2021.

CARDOSO, Edson Lopes. Prefácio. *In*: CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011, p. 8-10.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional. Curitiba: Appris, 2020.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014. 290f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil. (Período: 1957-2007). 2008. 232f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil**: da senzala à abolição. São Paulo: Moderna, 2012.

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

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. v. 2. São Paulo: Global, 2007.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. Fernando Henrique Cardoso (dir.). XXXVI. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Escola, violência e educação em direitos humanos. In: FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (org.). **Violência, diversidade e educação em direitos humanos na Escola**. Vitória da Conquista: UESB, 2017, p. 35-64.

FIGUEIREDO, Roniel Santos. **Eu comecei a ser vista na escola assim**: a professora feiticeira, macumbeira, a professora que trabalhava com viadagem [...]”: etnias, sexualidades e gêneros em [dis]curso. 2017. 192f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié/BA, 2017.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. 42. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Identidade negra e formação de professores/as; um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 97-110.

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

IPEA — INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência**. Ministério da Economia. Brasília, DF: IPEA, 2020.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2001, p. 8-13.

NASCIMENTO, Abdias. **Genocídio do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2020.

PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. *In*: HUNTLEY, Lynn; GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (org.). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 97-125.

RAMOS, Alberto Guerreiro [1957]. Patologia social do “branco” brasileiro. *In*: RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995, p. 215-240.

REIS, Eneida de Almeida dos. **Negro-não-negro e/ou branco-não-branco**. São Paulo: Altana, 2002.

ROSSATTO, César Augusto. A kakistocracia e a “política pós-verdade” no regime racista, patriarcal e capitalista predatório: Regressão da justiça brasileira e estadunidense com medo, ódio, e crise da identidade branca. *In*: MULLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017, p. 223-242.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco”, e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160f. Tese (Doutorado em Psicologia), São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem Preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. *In*: MULLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017, p. 19-31.

ABORDAGENS PSICOLÓGICAS E METODOLOGIAS AFRODIASPÓRICAS EM RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS

Regina Marques de Souza Oliveira

Introdução

A metodologia é o alicerce e estrutura do edifício científico. O objeto a ser investigado carece de bases seguras para que seja útil à vida social comunitária, fim maior de toda ciência. No mesmo sentido, a relevância social e científica precisa de embasamentos críticos que epistemologicamente sustentem a argumentação da ciência. Caso contrário, seu argumento é inócuo, conivente e pactuado aos mesmos princípios de dominação hegemônica do poder frente à produção do saber. Assim sendo, construir ciência em relações étnicas e raciais é tarefa difícil e cheia de meandros em todo tempo e principalmente na contemporaneidade.

Os paradigmas normatizados como lícitos e válidos para a ciência estão alicerçados em epistemologias e estruturas euro-estadunidenses. Por conta disso, o percurso tecnocientífico-metodológico em relações étnico-raciais ganhou estatura a partir dos primórdios dos estudos sobre o negro no cenário global e nacional.

Em 1900, ocorreu em Londres o I Congresso Internacional sobre Raças, ocasião em que João Batista de Lacerda foi o representante brasileiro. Ele proferiu conferência informando sobre a necessidade de aprimorar o processo civilizatório no Brasil a partir da miscigenação como um mal necessário e menor, diante dos prejuízos nefastos da presença do africano escravizado no território brasileiro (MARTINEZ-ECHAZÁBAL, 2006).

No período de 50 anos, segundo as previsões teóricas eugênicas de Lacerda, o negro retinto e suas características africanas teriam desaparecido e gradativamente o mestiço seria o fenótipo mais viável para o desenvolvimento de um país moderno, como pensavam e queriam os políticos, governantes e elites intelectuais brasileiras. Lacerda era o Diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro no contexto de um pensamento científico hegemonicamente eurocêntrico. Alinhado aos higienismos presentes em uma sociedade que

iniciava o ciclo da industrialização e um capitalismo emergente nas grandes potências do mundo (MAIO; SANTOS, 2006, p. 9-11).

Naquele período, discutir raça, a partir dos avanços tecnológicos surgidos quarenta anos atrás com os conhecimentos de Charles Darwin sobre a *Origem das espécies* (1859), era o pilar científico mais importante para o mundo no final do século 19 e início do século 20.

Os conhecimentos de Darwin permitiram conceber um mundo a partir das relações entre as diferentes espécies vivas no Planeta Terra. Compreender as condições humanas em suas diferenças e diversidades era o avanço necessário para as sociedades que viviam o apogeu da industrialização, o desenvolvimento das cidades, dos grandes projetos urbanísticos para centros mundiais como Paris, Londres, Nova York, enfim, cidades ícones, dinâmicas e modernas no período do início do século 20.

No mesmo sentido, Sigmund Freud publica, também em 1900, *A interpretação dos sonhos*, o livro que seria o início de um campo do conhecimento sobre a natureza do inconsciente humano, as estruturas psíquicas, formas de funcionamento psicoemocional e condições afetivas dos sujeitos humanos.

As políticas mercantilistas haviam ganhado estabilidade com o apogeu e efervescência da Revolução Industrial; surge um novo regime: o capitalismo. O africano escravizado havia sido o sustentáculo para o auge da era moderna em termos de poder econômico no mundo global.

Naturalmente a ciência se inscreve a partir de questões econômicas, sociais, e políticas que atravessam as condições de vida e existência das pessoas no contexto local, regional, nacional ou mundial. E a abordagem étnica e racial da ciência está referendada a partir de 1900 no mundo e no Brasil.

João Batista de Lacerda em Londres, a partir das alusões ao quadro *A Redenção de Cam* (1895), demonstra o racismo sempre existente no contexto do Brasil, do mundo também, mas em nosso caso nos reportamos ao sintoma brasileiro, de negar a relevância fundamental do africano negro e da diáspora neste território (MUNANGA, 2019, p. 30-42).

A ciência compactua com as diretrizes do poder global que no início do século passado era hegemonicamente branco, eurocêntrico e masculino. Nessa perspectiva nascem as teorias sobre raça, em termos de inferioridade e

superioridade intelectual, e raças sub-humanas, ou pretensiosamente não humanas, como atribuíram os cientistas brancos europeus, e cientistas brasileiros reiteraram: o negro africano era inferior, incapaz de pensar, e não era pertencente à condição humana.

Nesse mesmo período, dois grandes importantes nomes serão destaques nos ambientes formativos da pesquisa brasileira no campo médico e da saúde: Juliano Moreira e Raimundo Nina Rodrigues. Um oposto ao outro. Um negro (Juliano), outro branco (Raimundo), ambos nordestinos, respectivamente baiano e maranhense, e professores — cientistas — na Faculdade de Medicina da Bahia.

Juliano — o negro, médico e psiquiatra reconhecido em quase todos os continentes do mundo, traduzido e lido em diferentes idiomas — afirmava a igualdade étnica e racial dos negros africanos. E que o escravismo era o mal terrível que possibilitou desigualdades extremas entre africanos negros, afro-brasileiros e brancos (OLIVEIRA, 2022).

Raimundo, embora visível apenas localmente, negava o protagonismo de Juliano Moreira, e afirmava a impossibilidade de igualdade entre negros e brancos. Para ele, e seus discípulos, como viria a ser posteriormente o aclamado Arthur Ramos, os negros efetivamente eram sub-humanos. E, portanto, deveriam, por força das necessidades de um país moderno e livre para o desenvolvimento, ser extintos por meio da política de embranquecimento — a mestiçagem (MARTINEZ-ECHAZÁBAL, 2006).

Os fatos sociais e políticos transitam por questões racializadas na cronologia das sociedades. A estrutura do racismo institucionalizado é afeita à organização de uma sociedade hegemonicamente eurocêntrica, branca, hétero e masculina que é incapaz de reconhecer a existência de outros povos e pessoas na construção do mundo, com outros paradigmas e epistemes que são distintas do colonizador europeu.

A cronologia do tempo é final do século 19 e início do 20. O território é a Europa. O território da produção da riqueza é a América, continente.

Campos e terras americanos, por meio de braços negros africanos violentamente escravizados, constituíram a riqueza do continente europeu. Mãos e corpos negros garantiram o sustento da Europa e grande parte do capital econômico das potências mundiais do século 20.

Sob tal perspectiva metodológica, no campo científico é preciso pensar: como considerar o africano no contexto da riqueza mundial? Ele significava o cultivo, a economia agrícola. O domínio da atividade econômica pautada pela atividade e produção agrícola. Ele, o africano, sustentáculo da riqueza e produção de capital nas grandes economias da época, não era mais viável na perspectiva financeira. Ele era *uma peça* de engrenagem que possibilitou o avanço da economia agrícola, que passava a ser, no apogeu da Revolução Industrial, *uma peça* que necessitava estar engendrada no sistema industrial que preconizava relações assimétricas de renda e trabalho onde o negro escravizado passaria a compor a mão de obra barata para os preceitos do capitalismo na era moderna.

No mesmo passo, se a economia, a política e a sociedade giram a partir desses condicionamentos, a *ciência*, edifício humano metodológico e aliada aos paradigmas sociais, não será diferente.

A *ciência*, que é e sempre foi poder, vai incorporar-se nessa fronteira e elucidar seus planos conforme a viabilidade dos quereres hegemônicos.

Nessa teia, é impossível discutir metodologias em pesquisa para as relações étnicas e raciais na contemporaneidade sem analisar criticamente o contexto macro-hegemônico e geopolítico que violentamente promoveu o escravismo como sustentáculo da obtenção de divisas, riquezas soberbas e mercados de capitais ainda hoje imperativos nas economias globais.

Nesse cerne, a psicologia social permite uma abertura de fronteiras a fim de elucidar como compreender pesquisas em identidade, memória e educação em suas interseccionalidades, a partir de dispositivos intersubjetivos, emocionais, afetivos que atravessam o sujeito social — as crianças, as mulheres, os jovens, os marginalizados e sobretudo o elemento negro, que é, no sentido étnico, aquele que melhor sintetiza as formas de opressão, desigualdades e injustiças que assolam as populações não hegemônicas em termos de poder econômico e financeiro no mundo.

O significado do protesto negro (FERNANDES, 1998, p. 9-15) é a aglutinação das desigualdades que no Brasil têm vários rostos (mulheres, homossexuais, crianças, jovens pobres periféricos, transsexuais, gays, lésbicas, desempregados, população cigana, indígenas, povos das florestas, quilombolas, enfim...). Porém, são rostos semelhantes em injustiça, acesso a direitos,

cidadania, e historicidade negada na construção das sociedades globais e também na realidade histórica do Brasil.

Na abordagem metodológica a partir de epistemes afrodiáspóricas vinculadas às dimensões psicossociais e ao conhecimento psicanalítico enquanto campo reflexivo das relações intersubjetivas individuais e coletivas face à violência epistêmica de caráter racista que sustenta o alicerce da *ciência*, realizamos pesquisas que elegem pensamentos tecnocientíficos que transgridam a hegemonia escravista-colonialista-capitalista.

Construir pesquisas metodológicas decoloniais é um paradigma epistemológico do campo tecnocientífico, pois implica alicerçar as bases do pensamento a partir de estruturas não brancas, não escravistas, marcadamente negritadas nas vozes de cientistas, pensadores e intelectuais negros presentes no contexto global e também no contexto brasileiro.

No entanto, muitas contrafacetas se organizam no constructo científico em termos de manutenção da hegemonia epistêmica eurocentrada. Autores brasileiros por vezes referenciam sem constrangimento produtores de conhecimento de uma elite branca e eurocêntrica nos meios acadêmicos para tecer alusões metodológicas em pesquisas que referem ser decoloniais.

Muitos dos autores que se autointitulam ou por vezes são identificados como decoloniais se utilizam de referências brancas, sustentadas por fontes marcadamente eurocêntricas e estadunidenses no processo de produção científica nos programas de mestrado e doutorado em relações étnicas e raciais e de diferentes campos do saber que convergem para discussões sobre gênero, identidade, afetividade, psicologia e processo subjetivos.

Essa é uma ocorrência grave no processo de consolidação dos marcadores epistêmicos e metodológicos do edifício científico em relações étnicas e raciais.

Etnicidade: a problemática da ciência e os constructos da verdade e do poder

Obviamente, no Brasil, e no contexto mundial da ciência, há estudiosos que se dedicaram a enveredar-se no campo das discussões étnicas e raciais e que se tornaram, mesmo a partir de bases euro-estadunidenses, importantes pioneiros no processo de desenvolvimento tecnocientífico e metodológico nas

ciências sociais antropológicas e humanas, que em tese aglutinam as produções em relações étnicas e raciais.

Na origem do pensamento racial brasileiro, cientistas importantes farão uma cronologia importante sobre o processo de desenvolvimento do campo até os dias atuais e vão referendar nomes estrangeiros que se formaram por bases europeias e estadunidenses. É o caso de Consorte (1998) e de Munanga (2007), apenas para nos referirmos a alguns ícones do campo das ciências sociais antropológicas que acompanham até os nossos dias as alternâncias no pensamento racial brasileiro.

No entanto, esses mesmos cientistas iluminarão de modo expansivo os avanços no campo metodológico e epistêmico das produções no contexto brasileiro a partir de fontes nacionais e também advindas de cientistas protagonistas negros. Como ambos inclusive se referem e se apresentam. Como pensadores negros.

Autores como Josildeth Consorte e Kabengele Munanga estiveram presentes nos processos do desenvolvimento tecnocientífico das ciências humanas sociais e antropológicas em relações étnicas e raciais acompanhando de dentro as transformações e pesquisas no campo.

Notadamente, a cientista antropóloga Prof.^a Josi Consorte foi aluna de Thales de Azevedo, vindo a realizar nos Estados Unidos pesquisa sobre as produções em relações étnicas e raciais em período próximo aos trabalhos desenvolvidos pelo projeto Unesco. Virginia Leone Bicudo, a primeira cientista brasileira a publicar na academia um estudo em relações raciais, participou pioneiramente do projeto Unesco. Empreitada científica que foi emblemática para posicionar o Brasil como referência em estudos étnicos raciais a partir da realidade brasileira. Outros autores como Fernandes, Cardoso, Ianni, Oracy Nogueira, entre outros, farão a composição dos estudos importantes dos métodos que analisam criticamente o racismo, o colonialismo e o escravismo no Brasil e suas repercussões sociais, políticas e econômicas.

Doutora Virgínia Leone Bicudo será também pioneira em observar aspectos psicossociais e afetivos, emoções, sentidos de pertença étnico-racial e modos de subjetivação negra. Abrindo espaço em seus trabalhos para um acervo primoroso que permite observar as condições psíquicas, as violências simbólicas, os processos de adoecimento psíquico do negro no contexto

brasileiro e sua saúde mental diante das atrocidades que vivia em seu cotidiano.

Seus trabalhos, epistemes e metodologias, entretanto, serão pouco observados no contexto dos anos cinquenta e posteriormente. E Dr.^a Virgínia Bicudo, mulher negra, professora da Universidade de São Paulo e Escola Livre de Sociologia e Política, será fundadora da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo⁶². Sua trajetória como professora, pesquisadora, cientista e psicanalista esteve à frente de seu tempo.

Virgínia Bicudo foi uma expressiva representante de seu tempo. As iniciativas que empreendeu durante sua vida, as atividades que exerceu, os espaços que desbravou como mulher e psicanalista, refletem a conjugação de uma personalidade arguta e tenaz com as transformações em ritmo frenético que marcaram a urbanização e industrialização da cidade de São Paulo durante o século XX (ABRÃO, 2010, p. 11).

As formas metodológicas de pensar epistemologias afrodiaspóricas e negras em Virgínia Leone Bicudo serão inaugurais e próximas ao que contemporâneos dela como Frantz Fanon estavam observando no contexto francês e africano.

Fanon como médico psiquiatra desenvolveu observações sobre o sofrimento psíquico, mental e as condições de opressão, colonialismo e violências diante do contexto africano nos territórios africanos da Argélia e Tunísia. Ele elaborou vários estudos clínicos referindo-se aos agravos em saúde de mulheres e homens africanos no contexto da guerra e processos de colonização que provocam adoecimentos na capacidade de equilíbrio emocional com comorbidades como ansiedades, medos, dependência afetiva, principalmente nas observações sobre as condições de opressão das mulheres e as dificuldades da terapia social com homens muçulmanos (FANON, 2015, p. 297).

Virgínia compilou em seus estudos de *Atitudes raciais entre pretos e mulatos em São Paulo* (1945) metodologias semelhantes ao que Fanon desenvolveu na Tunísia, Argélia e França. Isso é passível de ser observado em escritos fanonianos realizados em meados da segunda metade do século 20, assim como os estudos de Bicudo apontavam algumas possibilidades interseccionais com a questão psíquica, emocional e da saúde mental de mulheres, mães, crianças e homens negros. Embora Bicudo não explicitasse em seu trabalho a dimensão da saúde mental e processos de adoecimento psíquico, pelo modo como realiza a abordagem das entrevistas que realiza e as análises que vai

tecendo, bem como o deslindar de sua carreira como sanitarista e psicanalista, ficam evidentes as conexões do trabalho de Virgínia Bicudo com os de Frantz Fanon.

Também é forçoso considerar que os trabalhos de Fanon no âmbito psicoemocional da saúde mental, *Écrits sur l'aliénation et la liberté: textes réunis*, foram publicados na França, em Paris, apenas em 2015. Tais estudos de Fanon foram traduzidos no Brasil no ano de 2020.

Virgínia Leone Bicudo no Brasil já desenvolvia em 1945 metodologias e análises próximas ao pensamento de Fanon, apresentadas na França e no Brasil somente no final da primeira década deste século. Embora Virgínia Bicudo e Fanon sejam contemporâneos, a mulher cientista negra brasileira é anterior em registrar questões psicossociais e de saúde mental em suas pesquisas.

Ao observar a composição das pesquisas da Dr.^a Virgínia Leone Bicudo, suas metodologias no processo de organização das entrevistas e os modos de arguir a análise face à coleta dos dados nos asseguram afirmar a qualidade técnica de seus trabalhos, que tecem apostas e correlações sobre escravismo, violências físicas e simbólicas e exposição ao adoecimento emocional da pessoa negra a partir das atrocidades do colonialismo presente na sociedade ocidental, expondo a fragilidade psíquica diante das atrocidades do colonialismo que estrutura a sociedade brasileira a partir da violência do escravismo.

Assim considerando, no Brasil e no contexto global, há cientistas e pensadores em relações étnicas e raciais que são também personalidades negras que estão produzindo epistemes e metodologias anticolonialistas e decoloniais no fervor de todo o percurso do século 20.

Por que razão então, na academia brasileira, ainda é presente, e de maneira cada vez mais volumosa, o número de estudiosos em relações étnicas e raciais etnicamente autodeclarados brancos que se reservam o direito de discutir epistemes antirracistas no edifício metodológico da ciência?

Nessa consideração, é fundamental observar modelos de pensamentos euro-estadunidenses que reiteram a hegemonia massificante dos povos das Américas. Os modos de estabelecer a crítica-denúncia já foram produzidos em literaturas negras, epistemologias científicas afrodiáspóricas no cenário brasileiro, escritas e cunhadas por cientistas negras e negros que são existentes na academia brasileira desde os primórdios da construção do pensamento

racial brasileiro em 1900, com o contexto do mundo (OLIVEIRA, 2020, p. 25-44). Além disso, outras produções de novos autores e autoras negros e negras foram sendo cunhadas atravessando todo o século 20 com os estudos do Projeto Unesco e as repercussões nas produções científicas e metodológicas dos anos 1970, 80 e 90 (CONSORTE, 1991, p. 85-92). Essas bases possibilitaram que no século 21, na contemporaneidade, cientistas negras, *negres* e negros produzam metodologias decoloniais, antirracistas e contra-hegemônicas, adentrando o século 21 de modo vigoroso sobretudo na produção científica e metodológica no Brasil.

Entre esses ícones no Brasil podemos destacar alguns nomes das regiões Nordeste e Sudeste, territórios onde se concentram o número mais expressivo de produções em pesquisas e metodologias antirracistas e decoloniais no campo das relações étnicas no Brasil: Virgínia Leone Bicudo, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Kabengele Munanga, Lélia Gonzalez, Guerreiro Ramos, Beatriz Nascimento, Juliano Moreira, Josildeth Consorte, Iolanda Oliveira, Terezinha Bernardo, Marise de Santana.

Essas referências não obedecem à cronologia de surgimento dos trabalhos dessas personalidades científicas e negras no contexto acadêmico. Apenas mencionamos a fim de produzir um efeito cascata e dominó do qual numerosos são os estudiosos do campo na atualidade.

A partir desse enredo de pioneiros que sobrepuseram a episteme negra em contexto branco eurocêntrico como são ainda hoje os moldes da academia científica brasileira e de certo modo mundial, podemos considerar os modos de atuar na produção metodológica para além da denúncia. São referências de epistemes negras, produzidas por corpos negros que nos possibilitam avanços em autonomia metodológica no fazer pesquisa em relações étnicas e raciais.

Em nossa análise crítica, consideramos que não há escassez de dados sobre como os pioneiros valentemente ousaram desafiar e construir alicerces escritos e grifos impressos na oralidade para que gerações futuras de cientistas negros, ou cientistas comprometidos ética e politicamente com as causas não eurocêntricas, não estadunidenses e não brancas, pudessem enveredar por campos de discussões científicas metodologicamente organizadas para a transformação e visibilidade das epistemes negras, indígenas, não brancas das populações que também compõem o mundo e fazer — sabem fazer — ciência e epistemologias válidas para a humanidade.

Em termos das produções psicossociais e metodologias que podem compor o processo científico em relações étnicas, devemos seguir esses preceitos anteriormente referidos. A fim de que o processo de consolidação de epistemes negras, indígenas, não brancas, antirracistas e decoloniais possa ser trilhado na companhia de uma ética e política que é intrínseca ao fazer pesquisa.

É fundamental que corpos negros estejam à frente da cena metodológica das epistemes que combatem o racismo. Não é possível aceitar que corpos não matizados e não negros possam falar abertamente e sem preceitos éticos e políticos de metodologias de caráter psicossocial e intersubjetivos como identidade, gênero, memória e educação sem considerar as epistemes produzidas por cientistas negras, negros e *negres*.

Como os pesquisadores jovens nos programas de mestrado e doutorado concebem metodologias antirracistas

A academia científica produz metodologias válidas para a produção e epistemes em termos gerais.

Quando o foco são as relações étnicas e raciais, professores orientadores não fornecem em geral parâmetros bibliográficos que se apoiem em produções realizadas por corpos e *corpus* de cientistas negros. As justificativas não são existentes, não precisam se justificar. Geralmente realizam o apagamento clássico das ciências assentadas no eurocentrismo embora na estética possam parecer literaturas válidas para o processo de produção científica em relações étnico-raciais.

De fato, não há na ciência, em seu processo, a exigência de que corpos negros, de cientistas negras, negros e *negres* sejam os representativos das referências dos processos metodológicos nas ciências antropológicas e humanas nas relações étnicas e raciais. Mesmo que assim não seja, convenhamos observar que as metodologias e epistemes de diferentes campos do saber apoiam-se em literaturas hegemonicamente brancas, eurocêtricas ou estadunidenses.

Simple, a academia é uma formação eurocêntrica. Embora o conhecimento e a transmissão dele tenham se dado nos territórios não europeus, nas regiões da África e no Oriente Médio. Pois o Egito e as

tecnologias desenvolvidas pelas civilizações ao redor do Nilo foram as fontes inspiradoras para o surgimento da civilização grega (DIOP, 2000, p. 35-49).

A tradição das ciências se esquece — calculadamente — dos alicerces negros africanos (o Egito) e das civilizações do Nilo, que forneceram as condições para que os princípios Aristotélicos figurassem como importantes estruturas do pensamento científico ocidental. A tradição socrática origina-se de estéticas metodológicas grafadas pela oralidade negro-africana da transmissão do saber. Sócrates, Platão e Aristóteles pertencem à mesma tradição oral que foi cunhada por Sócrates. Platão iniciou a grafia que circunscreve e limita a oralidade, enquanto Aristóteles manteve o primado, reeditando as nomenclaturas de Platão. Ele seria, até hoje, “a cabeça que sustenta até hoje o ocidente” (VELOSO, 1997).

Como os pesquisadores jovens podem ir contra esses arranjos estruturais do Ocidente eurocêntrico? Branco e racializado?

O alerta é para que os estudiosos do campo na contemporaneidade sejam capazes de observar os nomes e literaturas existentes no processo metodológico da ciência em relações étnicas conforme denominamos e apresentamos.

Nessa possibilidade, os jovens cientistas nos programas de mestrado e doutorado podem desenvolver epistemes mais adequadas às condições objetivas das populações historicamente invisibilizadas, apoiando-se em referências que aqui foram nomeadas e cristalizando estruturas há muito existentes no processo acadêmico formativo metodológico, porém preterido pela lógica eurocêntrica de uma ciência feita por corpos brancos e *corpus* não negros.

O impasse da problemática dessas condições é de mão dupla. Professores orientadores pesquisadores consolidados pouco conhecem a cronologia do desenvolvimento técnico e científico do pensamento racial brasileiro. Esse fato faz com que a crítica ao racismo, e o esforço em promover estudos que dialoguem de modo argumentativo vigoroso com o fortalecimento de posições decoloniais e antirracistas em termos metodológicos e epistêmicos, sejam apenas superficiais e estéticos. Pouco adensados na demarcação crítica da coluna cervical do pensamento racial brasileiro.

No mesmo sentido, e pior ainda, o pesquisador jovem vem em geral de uma graduação ou formação *stricto sensu* (em nível do mestrado) deficitária.

Pois no contexto brasileiro ainda são poucos os pesquisadores que conhecem e se reconhecem como não brancos na perspectiva pessoal e na perspectiva conceitual metodológica.

Acresce-se a isso o modismo que se tornou emblemático nos assuntos afeitos às populações negras, transexuais, homossexuais, povos indígenas, de terreiros, ciganos, mulheres, quilombolas, jovens periféricos, entre outros.

O tema negro, antirracista, decolonial é mote para ser *cult*, intelectual, moderno e contemporâneo. Colocando a todos, inclusive os mais clarividentes brancos, na necessidade de opinar sobre as circunstâncias científicas das populações negras e *afins*.

Essa é de fato uma necessidade da contemporaneidade, e todos, negros ou não, precisamos ser capazes de pensar objetos científicos a partir de metodologias representativas de modo genuíno desses grupos étnicos sociais.

A tarefa não é fácil. E o caminho parece ser observar o que outros já fizeram para que possamos continuar a fazer e em algum momento superar os patamares já galgados para fornecer subsídios mais evoluídos na ordem das condições de produção metodológica no campo enquanto referência perene ou mais veiculada nos redutos tecnocientíficos.

Na sequência, apresentaremos alguns produtos de inquietações metodológicas antirracistas e decoloniais. Esses estudos brevemente serão apresentados a partir das bases metodológicas da psicologia social e da psicanálise centrada no advento da cultura e da crítica social tendo como escopo as relações étnicas e raciais na contemporaneidade.

São breves formulações de pesquisas que apontam para a crítica desse cenário de produção científica em relações étnico-raciais. Priorizam o sentido ético político intrínseco ao fazer psicológico agregando as contribuições da psicanálise enquanto campo do conhecimento das dimensões emocionais, afetivas e sociais na contemporaneidade.

A criança negra na escola: sujeito étnico, emoções e resistências

Como compreender o sujeito étnico, as emoções e os afetos que atravessam as condições de vida e o cotidiano das crianças negras, periféricas, de territórios rurais e de cidadania precária no contexto das cidades brasileiras e ao mesmo tempo na condição emocional de suas inscrições pessoais,

individuais, familiares que interceptam a diferença nos modos de estabelecer a interpretação do contexto histórico?

As pesquisas científicas em educação estão à frente das pesquisas psicológicas para pensar essas realidades complexas. No entanto, a metodologia em psicologia social é capaz de alargar as possibilidades de escuta do campo educativo, da vivência familiar e as formulações subjetivas que as crianças estabelecem consigo mesmas, no relacionamento institucional — professores, colegas e agentes da escola.

Para construir um método investigativo sobre a subjetividade infantil da criança negra e sua identidade, Souza (2003) e Oliveira (2022) observaram a memória dos avós das crianças a partir de entrevistas de história de vida com o método da psicologia social em identidade. Nesse percurso metodológico, foram observadas as condições afetivas, históricas e culturais que os avós transmitem para os filhos e netos. Alicerçando as bases da consciência emocional de ser negro, da consciência da desigualdade e injustiça e as formas de superação em diálogo estreito com a historicidade cronológica do tempo vivido.

Nessa metodologia, agregaram-se também entrevistas com pais, agentes escolares, observação participante das crianças em espaço escolar. Procedeu-se também à observação de desenhos e atividades escolares de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade. Observando na análise dos desenhos infantis e histórias de vida contadas pelos avós o método interpretativo psicanalítico. Os resultados trouxeram que para a apresentação dos dados a condição de pertencimento étnico do pesquisador é um elemento basilar para o acesso das informações.

O pertencimento étnico-racial do pesquisador possibilita o acesso ou não a dados intersubjetivos, implicando a cumplicidade entre pesquisador, campo empírico e sujeito do estudo.

Os resultados gerais convergem na existência do racismo precoce no ambiente escolar em crianças de 0 a 6 anos de idade, que frequentaram a escola maternal no período de um ano na primeira década dos anos 2000.

Os resultados permitem considerar como importante a presença do profissional da psicologia no espaço escolar. A necessidade de ações afirmativas para cargos de professores e agentes escolares para além dos setores de limpeza e cuidados gerais do ambiente escolar. Professores negros,

coordenadores pedagógicos, equipe de profissionais são relevantes profissionais para promover o bem-estar psicológico e saúde mental de crianças pequenas (0 a 6 anos). Igualmente, considerou-se que as crianças cujas professoras foram orientadas a perceber o tratamento desigual em termos étnico-raciais obtiveram melhores condições gerais de permanecer com um bom desenvolvimento social, cognitivo e emocional no espaço escolar e no interior de suas famílias conforme os relatos dos pais e responsáveis.

Em outros dois trabalhos realizados em ambientes escolares com crianças do ensino fundamental I na educação básica, observou-se que crianças negras percebem as diferenças e desigualdades no ambiente escolar. Mesmo quando não são diretamente discriminadas.

Na pesquisa *Processos subjetivos na infância: formas de enfrentamento do racismo*, Souza (2016) relata que crianças negras são capazes de realizar a crítica contra o racismo, a diferença. Falam, a seu modo, das maneiras como gostariam de ser tratadas. E esforçam-se para pertencer à instituição escola. No entanto, o equipamento social e seus agentes não percebem a criança em sua voz. Ela está longe de ser ouvida em seus anseios de igualdade de tratamento e mesmo lutando (não faltando às aulas, procedendo às tarefas solicitadas, participando quando convidada) não é considerada em suas necessidades de ser vista e valorizada. A criança negra é aquela que não é incentivada a participar. Fica isolada pelo professor. E, quando existem professores que se aproximam, ela, embora se sinta acolhida, também reserva certo afastamento, com desconfiança da atitude diferente do contexto geral que se apresenta na escola, que é o protótipo da exclusão silenciada, que não se apresenta de modo explícito, porém presente na elaboração emocional e processos subjetivos formadores da psique-identidade da criança negra.

Esses achados corroboram os dados analisados por Souza (2003), que espantosamente foram realizados há mais de uma década antes dos estudos de Souza (2016). Isso nos indica que, com o racismo, mesmo quando a sociedade evoluiu em termos de legislações formais de combate à desigualdade em relação ao negro nas sociedades como um todo, as lacunas subjetivas permanecem inalteradas, pois os aspectos internos e psíquicos que estruturam os afetos e emoções dos sujeitos, no caso agentes escolares, pais e crianças, permanecem inalterados no processo de desenvolvimento emocional dos sujeitos e as questões dos estigmas frente ao racismo.

As crianças negras pouco falavam no contexto da pesquisa de Souza (2016), e as conclusões são de que o racismo nos equipamentos sociais é existente apesar das legislações (Lei 10.639/2003 e 11.645/2008) que fazem parte das ações dos agentes escolares a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Paradoxalmente, a pesquisa de Souza (2016) foi realizada após mais de uma década dos trabalhos de Souza (2003), quando a legislação nacional não existia. No entanto, os resultados são semelhantes. Igualmente nos procedimentos metodológicos em saúde mental de crianças negras na escola, Carmo (2022) vem observando as dificuldades dos agentes escolares em acolherem a criança negra. Na perspectiva em curso, observa-se que os dispositivos sociais e do racismo tornaram-se mais sofisticados ao longo do tempo.

No campo empírico pesquisado por Carmo (2022), os agentes escolares solicitaram a ajuda de um profissional da psicologia para legitimar a incompetência social, cognitiva e de saúde mental de crianças negras. As crianças levadas para avaliação psicológica sobre “*mau comportamento e dificuldades de desenvolvimento escolar geral*” eram todas negras. Os resultados ainda não estão disponíveis. A análise do campo empírico está sendo formulada. Porém os resultados parciais nos indicam como o racismo persiste nos ambientes escolares e ganha uma estética refinada de exclusão e distanciamento dos corpos negros.

O eixo de ligação nas três pesquisas que utilizaram como metodologias investigativas o método da história de vida em psicologia social em identidade e a análise interpretativa de base psicanalítica visando a um estudo antirracista e decolonial convergem quanto à aversão que os espaços escolares têm da criança negra. Ela é o ser incômodo, que os agentes escolares buscam apagar a visibilidade do contexto por mais presente e participativa que a criança se faça.

Outro eixo de ligação nos três estudos é que os pesquisadores apresentam o fenótipo negro. No caso, apenas no estudo de Souza (2016), a fenotipia era parda com traços que culturalmente no estado da Bahia podem ser considerados não negros e próximos ao elemento étnico branco.

Isso nos possibilita uma conclusão em pesquisas com crianças negras que abordem elementos psicossociais, intersubjetivos de condições de saúde emocional e as correlações com os agentes escolares na formulação de metodologias antirracistas e decoloniais: a) crianças negras são favorecidas em

seu desenvolvimento geral quando são assistidas profissionalmente também por profissionais negros (professores, diretores, agentes escolares pertencentes aos cargos de direção e comando no ambiente das escolas); b) o campo empírico pode ser diferente conforme a fenotipia do pesquisador. Pesquisadores negros possivelmente terão dados sobre racismo e violências preconceituosas de modo mais explícito que pesquisadores não negros (pardos claros e sem fenotipia negra ou com fenotipia branca); c) a psicanálise, enquanto interpretação das falas e comportamentos das crianças negras e não negras, bem como a interação étnico-racial nos espaços escolares e com os agentes escolares, também é metodologia capaz de agregar valor às dimensões antirracistas e decoloniais nos modos de fazer e pensar a ciência; d) a investigação da história de vida dos familiares das crianças (avós) permite observar a interpretação social do racismo, a consciência de seus agravos e violências que se sobrepõem nas gerações futuras. Esse último aspecto convergente nas pesquisas nos possibilita afirmar que a psicologia crítica social da identidade e a análise psicanalítica são requisitos importantes para sustentar que o racismo é elemento presente nas estruturas sociais do Brasil e do mundo com impactos em saúde mental e emocional em crianças negras, famílias negras, pessoas brancas e profissionais não negros.

Essas constatações nos permitem referendar a necessidade de formular políticas de Estado que sejam capazes de promover a equidade, políticas de ações afirmativas ao longo de mais de uma década, pois as consequências do escravismo, do colonialismo e do eurocentrismo no Brasil e no mundo são drásticas para toda a civilização humana.

As breves notações científicas anteriormente trazidas nos dão mostras do quanto é importante o combate de epistemologias que convergem para a invisibilidade das pessoas negras, indígenas, quilombolas, povos de terreiros e pessoas marginalizadas no contexto social e cultural das sociedades contemporâneas.

As metodologias e reflexões apresentadas nos possibilitam manter o trabalho de construção de sentidos favorecendo o acesso de pesquisadores negros que poderão fortalecer as epistemologias antirracistas que são ainda não prevalentes nos contextos acadêmicos. Fato que acaba por favorecer a manutenção do pensamento social sobre o mito da democracia racial e o

enfraquecimento da resistência dos que lutam por uma sociedade justa e menos desigual.

Racismo ambiental e povos de terreiro: crenças e modos de vida afro-indígena

Para abordarmos racismo ambiental e povos de terreiro, observamos que as dimensões emocionais e afetivas também se fazem presentes quando se trata de revelar os impactos do sofrimento e injustiças vividas por populações historicamente desprezadas.

No estudo *Relações étnicas, migrações e eugenia: identidade e território em Serra Grande/Ba*, pesquisa sobre o litoral sul da Bahia e as invasões da costa litorânea do estado, Jesus (2021) apresenta dados que são trazidos de modo conciso, temeroso por parte das populações da terra. Os caboclos, as mulheres nativas, os pescadores e agricultores rurais. Também as entrevistas com os agentes políticos do território são entremeadas de segredos. O que a metodologia interpretativa do método da história de vida e análise de cunho psicanalítico revela é que o extermínio premeditado dessas populações é o único argumento buscado pelo contexto hegemonicamente branco europeu e estadunidense. As terras do litoral sul da Bahia, no estudo de Jesus (2021), observam que as populações estão sendo expulsas de seus territórios, e a população tem medo de falar e sofrer consequências terríveis por compartilhar seus medos com pesquisadores.

Nesse nível a pesquisa e os métodos de coleta e análise de dados estão assentados na geopolítica colonialista do território litoral sul da Bahia, considerando a análise do discurso em história de vida a partir do materialismo histórico em psicologia social. Igualmente a interpretação se faz a partir de aportes psicanalíticos capaz de compreender os sentidos subjetivos dos sujeitos que habitam o território do litoral sul da Bahia na inter-relação entre o branco, dono do dinheiro e do poder financeiro que confisca as terras, e os negros e não brancos que são gradativamente expulsos de seus territórios porque são impedidos de viver dos recursos de seu trabalho com a terra.

Nos estudos de Jesus (2021), observou-se que o pequeno produtor rural viu o esteio de sua vida transformado pela legislação do Parque Estadual da Serra do Conduru (Pesc), na região de Itacaré-Uruçuca, que os impede de plantarem em suas pequenas propriedades. Sem as condições de subsistência, essa

população deixa a região, que cada vez mais é povoada por estrangeiros europeus e norte-americanos que invadem as florestas e realizam manejo de produtos agrícolas nas condições prescritas pela legislação, a qual requer alto investimento financeiro. Constroem suas casas de madeira extraída da floresta, com projetos paisagísticos a partir dos quais instalam vidros em casas arquitetadas em árvores centenárias e organizam suas estradas particulares com a ciência do poder público.

Essa pesquisa buscou deflagrar o silêncio e convivência com as extremas desigualdades e injustiças, observando subjetividades inferiorizadas, não válidas para o sistema cristão, capitalista e hegemonicamente branco fortalecido pelas políticas antinegro e anti-indígena, pobre e nativo do território.

No estudo *Seu Zumbi é santo sim que eu sei: relações étnicas e identidade em Jaguaquara/BA e o centro de umbanda Estrela da Guia*, pesquisa com povos de terreiros da Umbanda, Santos (2021) utilizou o método da história de vida e a análise interpretativa psicológica com aportes psicanalíticos para observar o preconceito e intolerância religiosa. Ao mesmo tempo em que pode ser vislumbrada a resistência e valorização da cultura negra e africana nos cultos religiosos e na atuação profissional do pai de santo e irmãs de santo entrevistadas.

Em ambas as pesquisas, se utilizou também a etnografia e a pesquisa participante a fim de considerar os modos de inscrição que negros, indígenas, povos de terreiros, caboclos e caiçaras resistem às violências simbólicas e materiais a que são submetidos.

Nos relatos de pesquisas, identificamos o sentimento de torpor, desesperança, indignação de pessoas nativas — negros, indígenas, quilombolas e caboclos — que resistem em não deixar o litoral sul da Bahia. Ao mesmo tempo em que possibilitam transmitir aos mais jovens as histórias de como a vida acontecia nos territórios onde ainda vivem e que se encontra ocupado por pessoas vindas de fora que não têm nenhum respeito pela territorialidade. Interessam-se pelo *Paraíso Tropical* enquanto possibilidade de uma vida individualista e rentável financeiramente, abstraindo da floresta os recursos para os megaempreendimentos financeiros como os resorts e turismo ecológico para públicos altamente elitizados.

No trabalho de Santos (2021), também é presente o sentimento de exclusão social. De desprezo, diante do pertencimento religioso de matriz africana como no caso do Pai de Santo Nizo de Ogum do Terreiro Estrela da Guia. O enaltecimento do imigrante branco português e italiano. A consideração do imigrante asiático, japonês. E o silêncio desrespeitoso e tácito ao africano que produziu o cultivo da terra pioneiramente, com a colheita das riquezas que favoreceriam o poderio financeiro de povos imigrados.

Enquanto liderança religiosa, Pai Nizo possui espaço e tradição no contexto da cidade de Jaguaquara no sudoeste baiano. Além de sacerdote religioso, ele é também profissional da saúde, acolhendo, enquanto técnico em enfermagem, muitos que se servem de seus serviços nos equipamentos de saúde em que trabalha. Admirado e respeitado, por vezes é ignorado por pessoas que frequentam o Centro Estrela da Guia nas ruas da cidade de Jaguaquara.

Tais narrativas foi possível coletar em função da resistência que as populações negras africanas estabelecem ao longo da historicidade do colonialismo e escravismo europeu que procura manter sua hegemonia cristã, branca, cis e capitalista nos modos de ser, pensar e agir das pessoas na contemporaneidade.

Se observamos essas características de exclusão, violências materiais e simbólicas nos trabalhos de Jesus (2021) e Santos (2021), minimamente apresentados, consideramos importante matizar o sentimento de desqualificação social, a posição desigual de tratamento e saberes entre povos tradicionais e populações vindas de fora — novas formas de colonialismos, racismos e desigualdades pautadas em etnicidades brancas e capital financeiro do Norte que preconizam padrão hegemônico de formas de vida e considerações sobre políticas e visões reducionistas do mundo.

Ainda que assim seja, essas breves apresentações das pesquisas nos possibilitam observar que as vozes dissidentes do poder contra-hegemônico falam.

As crianças negras nas escolas em diferentes tempos cronológicos e territórios geopolíticos falam de seu dissabor. De seu torpor. De suas dores. Ao mesmo tempo em que observam as desigualdades e continuam subvertendo em seus desenhos a noção da ironia com que tentam tecer os seus destinos. Elas sabem. São crianças, pequeninas. Mas elas sabem. E suas avós, seus

antepassados, as protegem e as ensinam. Resistem. Ao silêncio e mutismo dos agentes escolares. Elas permanecem. Espreitando olhares.

As vozes dissidentes falam quando o Pai de Santo Nizo de Ogum no sudoeste baiano em Jaguaquara não fecha seu terreiro e entoia seu canto. E em meio ao silêncio e ao desprezo do olhar que não encontra, ele mantém o seu caminho pelas ruas — pedras — da cidade.

Igualmente, as vozes dissidentes ecoam quando a senhora com quase 80 anos de Serra Grande em Uruçuca no litoral sul da Bahia diz: *“Eu não vou sair daqui. Estou velha e não sei fazer outra coisa a não ser viver na minha Terra. Esta é minha Terra. Aqui nasci. Aqui vou morrer. Vão me matar? Pode ser. Mas alguém vai resistir”*.

Conclusão

As discussões aqui apresentadas constituem-se enquanto experimentações textuais que convergem na crítica psicossocial a partir do método de história de vida em identidade e as possibilidades reflexivas da interpretação psicanalítica diante das produções de subjetividades em contextos de violência hegemônica colonialista escravista presentes na contemporaneidade.

Procuramos apresentar algumas referências capazes de contrapor as epistemologias do Norte, presentes em primazia na academia científica de modo a desqualificar os discursos dissidentes de seu padrão hegemônico de produção de saberes.

Também observamos largamente, em certo sentido, a presença de epistemólogos negros e negras que do interior da academia científica criaram metodologias capazes de contrapor o monólogo dos saberes constituídos. Registramos alguns desses nomes a fim de deixar pistas, caminhos, de como ultrapassar fronteiras impostas. Amigos, que podem ir conosco de mãos dadas. Abrindo novos horizontes de estradas.

Sabemos que essas interconexões e interseccionalidades são difíceis experimentações textuais. Tentamos construir pistas. O caminho não está dado.

Buscamos em nosso escrito tensionar as percepções dos modos de produção científica em relações étnicas e raciais mediados pela psicologia social e algum aporte psicanalítico enquanto escuta válida para observar e

compreender subjetividades no contexto brasileiro, sem desconsiderar as realidades globais de produção científica.

Na medida em que optamos por esse arranjo, nos coadunamos com a possibilidade de transgredir axiomas normativos da academia clássica brasileira no campo *psi* e suas contribuições metodológicas para a pesquisa em relações étnico-raciais e decoloniais.

É verdade que pouco pudemos avançar nas possíveis soluções de como construir ciência em relações étnicas sem reproduzir padrões tão arraigados na estrutura da ciência que conhecemos. Nos escritos majoritários da história das epistemologias consideradas válidas para o colonialismo cristão, branco, cis e do Norte.

No entanto, acreditamos que, nesse limite fronteiro de saberes que ainda não se cristalizaram em seus métodos e pragmatismos ético, político e científico, reside a possibilidade de romper com o *status quo* prevalente de uma ciência descompromissada com os povos suleanos. Com os negros, indígenas, mulheres, crianças, jovens periféricos, transsexuais, homossexuais, lésbicas, gays, desempregados, povos de terreiros, ciganos, enfim, desiguais desde sempre para a ciência normativa e para as sociedades imperialistas que ainda são vigentes.

Neste século essas inscrições protagonizam-se politicamente por intolerâncias e racismos crescentes, seja nas universidades, academias científicas, seja na sociedade do cotidiano de nossos tempos.

Tentamos apresentar na cronologia do pensamento racial brasileiro uma biografia tecnocientífica de produtores negros, negras e *negres* da ciência decolonial e antirracista.

Trouxemos frações de tentativas de compreender ciência por argumentos e vozes quase sempre inauditas, mudas. Não porque não falam, mas porque não eram lidas, não consideradas, nunca ouvidas.

Acreditamos que atingimos esse objetivo. Embora devamos reconhecer que muito ainda precisa ser conquistado para ultrapassar a violência de saberes constituídos como verdades absolutas que sofisticadamente na contemporaneidade ainda se apresentam com estética e roupagens novas que anunciam acolhimento ao novo, mas mantêm o lugar de fala privilegiado dos que sempre puderam falar e não se calam. Têm dificuldade, para escutar, ouvir

e aprender com a liturgia do canto dos *griôs*, que nos narram há milênios outras cosmovisões de mundo, saberes e ciências.

Exu, a transformação dos caminhos, o galo que anuncia o dia, chega primeiro para prescrever o mantra, percorrer as estradas e proclamar a festa.

Mil voltas o mundo tem
Mas tem um ponto final
Eu sou o primeiro que canta
Eu sou o carnaval (MERCURY, 1992)

Se a ciência hegemônica não sabe ouvir, precisa aprender a escutar.

Pois novas (velhas) linguagens estão presentes. Sempre estiveram. A diferença é que na contemporaneidade elas podem ser escritas, grafadas, oralizadas, em igualdade epistêmica, que se constrói no bojo da vida coletiva, de uma ciência viva para os povos vivos. Esperançosos de suas histórias que sangram, e nos ensinam a verdade da igualdade dos seres e das civilizações humanas. O *griô* canta, como os ancestrais negros da ciência em relações étnicas e raciais, negros corpos, *corpus* negros:

Vou voltar, sei que ainda vou voltar, vou sentar à sombra de uma palmeira que já não há. Colher a flor, que já não há, e algum amor talvez possa espantar, as noites que eu não queria e anunciar o dia... (MATA, 2013).

Pedrinha miudinha de Aruanda ê... Lajedo tão grande, tão grande de Aruanda ê... (BETÂNIA, 2007).

O que efetivamente sabemos é que na ciência, como na vida, a transformação se faz. As mudanças acontecem. As mutações se apresentam. Os enredos voltam, após um longo silêncio. Após o cansaço, os ciclos da eterna noite de Fanon anunciam o dia. Em uma cronologia ímpar. Enigmática. Porque, em se tratando dos povos da diáspora, o alicerce da ancestralidade negra, embora pareça pequenininho, é grande. Forte, resistente. Água mole em pedra dura. Persistentes. Insurgentes.

Referências

ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. **Virgínia Bicudo**: a trajetória de uma psicanalista brasileira. São Paulo: Editora Arte e Ciência, 2010.

BETÂNIA, Maria. **Ponto de Boiadeiro**. Música Ritual do Candomblé e Umbanda. Álbum Dentro do mar tem rio. 2007.

BICUDO, Virgínia Leone. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

CARMO, Isadora Santos do. **Crianças negras na escola e saúde mental**. 2022. 132f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia —

UESB, Jequié/BA, 2022.

CONSORTE, Josildeth Gomes. A questão do negro no Brasil: velhos e novos desafios. **Revista São Paulo em Perspectiva**: Revista da Fundação SEADE, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 85-92, jan./mar. 1991.

DIOP, Cheikh Anta. **Nations nègres et culture**. Paris: Présence Africaine, 2000.

FANON, Frantz. **Écrits sur l'aliénation et la liberté**. Paris: Éditions La Découverte, 2015.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

JESUS, Jaqueline Souza de. **Relações étnicas, migrações e eugenia**: identidade e território em Serra Grande na Bahia. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié/BA, 2021.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

MARTINEZ-ECHAZÁBAL, Lourdes. O culturalismo dos anos 30 no Brasil e na América Latina: deslocamento retórico ou mudança conceitual? *In*: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 107-121.

MATA, Vanessa da. **Sabiá**. Música. Álbum Vanessa da Mata canta Jobim. 2013.

MERCURY, Daniela. **O canto da cidade**. Álbum O canto da cidade. 1992.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

OLIVEIRA, Regina Marques de Souza; SILVA, Kelly Atalaia da; SANTANA, Ana Flávia. **Psicologia na UFRB**: diversidade e territorialidade. Cruz das Almas: EDUFRB, 2022.

OLIVEIRA, Regina Marques de Souza. Cheiro de alfazema: Neusa Souza, Virgínia e racismo na psicologia. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 72, n. spe, p. 48-65, 2020.

OLIVEIRA, Regina Marques de Souza. **Psicanálise infantil e relações raciais**: saúde mental da população negra. Curitiba: Editora Appris, 2022 (no prelo).

SANTOS, Katiane Castro dos. **Seu Zumbi é santo sim que eu sei**: relações étnicas e identidade em Jaguaquara/BA e o centro de umbanda Estrela da Guia. 2021. 94f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié/BA, 2021.

SOUZA, Lúcia Ferraz Vargas de. **Identidade negra e processos subjetivos na infância**: formas de enfrentamento do racismo. 2016. 237f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié/BA, 2016.

SOUZA, Regina Marques de. **Sobre crianças no espaço híbrido da esperança**: contribuições da psicologia social e da psicanálise. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2003.

VELOSO, Caetano. **Alexandre**. Álbum Livro. 1997.

⁶²A SBPSP foi inaugurada por Durval Marcondes. Amigo próximo de Virgínia Bicudo. No entanto, o trânsito internacional de Virgínia permitiu que a SBPSP fosse reconhecida nos meios acadêmicos e psicanalíticos da época no Brasil e no mundo, no sentido que foi apenas por meio de Virgínia Bicudo que a psicanálise brasileira ganhou credenciamento formal pela IPA. Sem o percurso de Virgínia em terras europeias levando as atividades realizadas no Brasil, a SBPSP não teria fundação internacional. Por tal razão, Virgínia Leone Bicudo é considerada por nós como a fundadora da SBPSP, assim como por muitos psicanalistas do contexto paulista e de Brasília. As duas sedes no Brasil são credenciadas pela IPA, fundada por Sigmund Freud e atualmente com sede em Londres.

CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA QUALITATIVA NA PANDEMIA

*Lucilene da Silva Gomes
Itamar Pereira de Aguiar*

Introdução

Os elementos que serão apresentados nesta pesquisa começaram a se moldar, inicialmente, a partir de uma experiência como professora na rede municipal e estadual de ensino do município de Contendas do Sincorá/BA, a qual provocou em mim uma grande inquietação. Tal situação acarretou outros questionamentos de cunho mais abrangente, que foram fundamentais para a elaboração da questão norteadora da pesquisa.

Durante o ano de 2018, fui professora do ensino médio pela rede estadual no município de Contendas do Sincorá, nesse período, pude perceber a grande evasão de alunos que são residentes na comunidade quilombola do São Gonçalo, localizada no município supracitado. Os pais foram convocados à direção para colocá-los a par da situação em que os filhos se encontravam, pois estes saíam de suas casas com destino à escola, porém, não permaneciam nas aulas, isso quando iam ao colégio. Os pais, tristes com tal situação, contudo, conformados, disseram que não havia mais nada que os motivasse aos estudos.

Visto isso, no ano seguinte, 2019, fui chamada para ministrar algumas aulas na educação básica da rede municipal dessa mesma cidade, como professora substituta e, mais uma vez, tive a oportunidade de ter contato com alunos de várias séries avançadas do ensino fundamental II. Desse modo, ao chegarem a essa etapa escolar, todos os estudantes, sejam eles da zona urbana ou rural, estudam no mesmo ambiente no turno matutino. Sobretudo, as crianças do São Gonçalo, que são as responsáveis pela inquietação que motivou esta proposta de pesquisa.

Nesse contexto, pude observar a forma de interação dos alunos quilombolas naquele ambiente escolar e o que mais me chamou atenção foi ver a desmotivação dos alunos quilombolas. Por diversas vezes em que estive substituindo professores, pude observar que, mesmo buscando formas para que os referidos alunos interagissem, ou tentassem se comunicar comigo ou com os demais colegas sobre o assunto estudado, eles permaneciam distantes e

calados, e esse comportamento provocou uma inquietude no sentido de tentar entender o porquê daquela postura, pois por mais que eu e os outros professores tivéssemos hipóteses acerca daquela situação, não era o bastante para compreender quais os reais fatores que levavam aquelas crianças a se comportarem de tal forma, somente eles é que poderiam nos dizer.

Portanto, foi nesse contexto que ingressei no mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié/BA, sob a orientação do Dr. Itamar Pereira de Aguiar, e elenquei minha problemática de pesquisa, composta pelas seguintes perguntas: de que forma se dão as relações étnicas de crianças quilombolas da comunidade São Gonçalo em uma escola urbana do município de Contendas do Sincorá? Como se relacionam com os demais alunos da cidade e de outros povoados? Como os professores e administração da referida escola têm tratado tais questões? Para compreender essa problemática, elaboramos como objetivo central: analisar as relações étnicas das crianças quilombolas do São Gonçalo no contexto escolar na cidade de Maracás.

Referencial teórico

O presente trabalho é de cunho qualitativo, pois ele busca entender de que maneira determinado evento social ocorreu e seus impactos ao invés de apreender a sua “representatividade numérica”. Nesse sentido, os teóricos Silveira e Córdoba (2009) ressaltam que os pesquisadores que adotam esse modo de pesquisa defendem, sobretudo, a ideia de que não existe um único modelo para explicar todas as ciências, pois as ciências sociais visam a uma metodologia adequada às suas singularidades e se preocupam em entender os fenômenos que se dão de forma dinâmica, pois são construídas a partir de relações humanas e sociais, nesse caso, dentro de um ambiente escolar, repleto de símbolos e significados, e os embates entre culturas e identidades, num processo dialético em movimentação constante.

Desse modo, compreendemos que um estudo qualitativo não é apenas um desdobramento científico sobre um fato ocorrido, mas sim a tentativa de compreender de que forma se organiza um grupo social, sobretudo por esse grupo ser formado por crianças que, de acordo com alguns estudiosos como Montandon (2001), não tiveram, em outros momentos históricos, a chance de dizer sobre as suas próprias percepções no seu dado contexto. Os estudos

sobre a criança são recentes no campo da sociologia; de acordo com essa teórica, foi no final do séc. 20 que se intensificaram os trabalhos em torno da infância e da criança. A trajetória de estudos sobre essa categoria tem deixado um grande vazio no espaço e no tempo, por vezes reduzida a um conceito generalizado, sem que as suas particularidades fossem desbravadas, naturalizando-as como algo imbuído ao mundo adulto. Para Quinteiros (2009), a construção histórica e social sobre o tema da infância e da criança é crucial para a formação crítica dos pesquisados, não obstante as suas particularidades sejam banalizadas.

Quando mencionamos esse fato, resgatamos Ribeiro (1995), que nos diz das estruturas racistas sobre as quais o Brasil se ergueu, e pensamos se essa criança que a sociologia da infância enfatiza está abarcando as crianças negras, já que essas estruturas as colocam em um patamar inferior ao homem e à mulher preta, pois, se pensarmos que essas crianças são subordinadas primeiramente aos seus responsáveis e depois pelas instituições, temos um indivíduo que só terá oportunidade para falar sobre as suas perspectivas na fase adulta, contudo, se depara com o racismo institucional que tenta novamente lhe calar nessa e nas outras fases de sua vida.

O tipo de pesquisa adotado é o estudo de caso. Segundo Yin (2001), o estudo de caso é uma das ferramentas que os pesquisadores utilizam para produzir pesquisas qualitativas, e imprescindível quando se busca por estratégias que possibilitem responder a perguntas do tipo “como” e “por que”, que fogem do domínio do pesquisador quando se trata de fenômenos contemporâneos de contextos da vida real. De acordo com Triviños (1987), o estudo de caso tem como característica a análise profunda de um determinado evento, ou situação.

Para Yin (2001), o estudo de caso é um tipo de investigação empírica que tem como pretensão estudar um fato ou fenômeno da vida atual dentro do seu contexto natural, sobretudo quando não estão claras as limitações entre o acontecimento e a sua conjuntura. Desse modo, Mazzotti (2006), em seus estudos acerca do pensamento de Yin, diz que a diferença entre os estudos históricos e o estudo de caso é que o primeiro tem a evolução temporal como ponto de interesse, e o segundo tem como foco o fenômeno contemporâneo, pois sua preocupação é com o momento presente do acontecimento, entretanto, isso não impede que essa estratégia de estudo desfrute dos recursos

históricos para entender o presente. Mazzotti (2006) apresenta em sua análise alguns critérios trazidos por Robert Yin e Robert Stake, apontando o que determina se uma pesquisa deve ser considerada ou não como um estudo de caso. Nesse sentido, a autora nos diz que:

Yin acrescenta, ainda, que estudos de caso são também usados como etapas exploratórias na pesquisa de fenômenos pouco investigados ou como estudos-piloto para orientar o design de estudos de casos múltiplos. Note-se que, aqui, aparece um outro critério que justifica a escolha do estudo de caso como abordagem adequada de um problema de pesquisa: tratar-se de fenômeno pouco investigado, o qual exige estudo aprofundado de poucos casos, que leve à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses para estudos posteriores. (MAZZOTTI, 2006, p. 644).

Diante do exposto, nota-se que uma das razões da escolha por aplicar o estudo de caso na pesquisa é justamente pelo fato de o problema de pesquisa ser pouco investigado. Dessa forma, pode-se inferir que o presente trabalho, a partir do qual buscamos analisar as relações étnicas das crianças quilombolas da comunidade São Gonçalo, no contexto escolar de Contendas do Sincorá, nos apresenta um fenômeno situado em um dado contexto histórico específico, que tem um vasto estudo em torno das categorias que serão explanadas no decorrer da pesquisa, contudo, o contexto contemporâneo no qual a pesquisa está situada, ou seja, a pandemia provocada pela covid-19, não apresenta quaisquer estudos com a finalidade de trazer à tona as organizações sociais que envolvem esses alunos com toda a conjuntura à sua volta.

Desafios metodológicos em tempos de pandemia

A presente pesquisa teve a sua problemática elencada sem levar em consideração que um vírus altamente letal, e a covid-19, pudesse atravessar nossas vidas a ponto de desestabilizar todos os segmentos sociais, físicos e mentais da nossa sociedade. Durante a seleção para entrar no mestrado, havia um alerta global acerca do vírus facilmente transmissível pelo ar e que poderia acarretar uma pandemia. Não demorou muito para que o isolamento social fosse exigido em todo o país e todos os setores que não fossem essenciais se fechassem, entre eles estavam as escolas.

A partir de então, o nosso projeto ficou sem seu campo de pesquisa, e a nossa intenção nunca foi mudar o direcionamento do que nos dispusemos a investigar, entretanto, fui esperando o desfecho da atual situação em que estávamos imersos, pois nada era seguro, tínhamos apenas o agora e o hoje

para nos apoiar. Diante do contexto, não podíamos assegurar absolutamente nada, pois não havia, no seu início, vacina para combater o vírus que levou até hoje mais de 600 mil pessoas a óbito, nem previsão para a solução do problema. A instabilidade na qual estávamos inseridos nos deixava sem a confiança sequer de supor que teríamos vida para continuar com a pesquisa, se haveria um momento em que pudéssemos aplicar outro método e qual seria esse momento.

Toda a prevenção contra o vírus ainda era pouca, uma vez que ele assumiu proporção global. Nesse contexto, o governo deliberou se adequar ao modelo de ensino remoto, usando a tecnologia para o desenvolvimento de aulas online e entrega de atividades impressas para aqueles estudantes que não tinham acesso à internet. No município de Contendas do Sincorá, foi adotado o modelo determinado pelo estado da Bahia. Nessa conjuntura, com o orientador, priorizamos o levantamento bibliográfico das categorias que estariam entrelaçadas com a pesquisa, na esperança de a pandemia ter outro destino e não precisarmos modificar muito a estrutura da pesquisa, que objetiva estudar as relações étnicas das crianças quilombolas do São Gonçalo no contexto escolar do município, o que implicava aulas presenciais para que pudéssemos realizar as observações e proceder à coleta dos dados.

Diante de toda essa condição perversa, em que a pandemia atravessou as pesquisas, não poderíamos recorrer a uma metodologia engessada no tradicionalismo, por isso optamos pelo estudo de caso; Yin (2001) ressalta que essa metodologia foi dissociada dos modelos tradicionais que não apresentam outras estratégias para coleta de dados de situações específicas. O autor nos diz que foi a partir dos estudos de Jennifer Platt (1992 *apud* YIN, 2001) que se iniciou uma nova forma de olhar para as pesquisas desenvolvidas com a observação participante, traçando 18 estratégias de acordo com as circunstâncias apresentadas no contexto pesquisado. Dessa forma, podemos refletir sobre o contexto da pandemia em decorrência da covid -19 e os modelos tradicionalistas de coleta de dados, comprometidos com uma ideologia metodológica que não se importa com os percalços que uma pesquisa está sujeita a atravessar.

Nesse contexto, Yin fala que o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente, pois, ao apresentar várias fontes de evidências para entender o

todo, faz-se necessário abrir um leque de abordagens para a coleta de dados, como apresenta a seguir:

A investigação de estudo de caso

- enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado,
- baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado,
- beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2001, p. 32-33).

Em outras palavras, o autor nos informa que o estudo de caso é um tipo de método capaz de se adequar aos diversos desdobramentos que se apresentam no decorrer da pesquisa, permitindo que haja “abordagens específicas à coleta de dados e a análise de dados” (YIN, 2001, p. 33). Dessa forma, entendendo que o campo de pesquisa não é estático, e na situação descrita anteriormente, foi preciso adotar uma metodologia que fosse compatível com a conjuntura.

Visto isso, com a chegada das vacinas no ano de 2021, o retorno às aulas presenciais já estava sendo articulado pela Secretaria de Educação do Município, visto que já estava muito adiantada a vacinação. Então, em reunião com o orientador, decidimos continuar com o mesmo problema de pesquisa e tentar coletar dados durante as aulas. A princípio pensamos em desenvolver entrevistas com questionário semiestruturado, uma oficina de contação de história e produção de desenhos com os alunos colaboradores, presencialmente na comunidade escolar, respeitando as medidas de distanciamento e controle contra a covid-19, entretanto, com o retorno das aulas em outubro e o encerramento em meados de dezembro, resolvemos redirecionar o método para a coleta de dados, então, recorreremos às observações das crianças no ambiente escolar.

Assim sendo, colocamos a entrevista como outro método para coleta de dados, entretanto, as crianças não se sentiam à vontade para conversar quando estavam sozinhas, diferente de quando estavam em conjunto, portanto, respaldada nos estudos de Yin (2006), quando diz que é preciso abordagens específicas para o campo de pesquisa, pois o contexto pode exigir outra postura do pesquisador, a entrevista com as crianças foi feita em grupo. Ainda nesse contexto, pretendíamos fotografar algumas situações que fariam parte da coleta de dados, entretanto, nem todas as crianças se sentiam à vontade ou permitiram, por isso, não foram registradas imagens de muitos momentos.

Foi pensado anteriormente em fazer um momento de contação de história com as crianças quilombolas no contexto escolar, entretanto, como o período presencial foi curto, durando aproximadamente dois meses, os professores tiveram que desenvolver atividades para dar conta das avaliações para fechar a caderneta, não foi possível desenvolver essa atividade na escola, por isso, marquei com as crianças para nos encontrarmos na comunidade para realizar esse momento, entretanto, não foram desenvolvidos os desenhos como pensamos anteriormente, mas uma interpretação oral sobre o livro de literatura negra infanto-juvenil *D'oro: um reizinho majestoso*, da escritora Ivanildes Moura.

Ao processo de abertura para processamento de dados, dá-se o nome de triangulação. Para Trivinos (1987), a triangulação é uma técnica que visa ampliar a descrição, a compreensão e a explicação de um determinado evento social que esteja sendo o foco de estudo. Segundo esse autor, é impossível entender um determinado acontecimento sem que haja entrosamento acerca do contexto histórico e sociocultural do fenômeno estudado, pois tudo está intrinsecamente vinculado, e isso se faz necessário para o desenvolvimento da investigação.

Os sujeitos da pesquisa e os atravessamentos sociais e pandêmicos

A pesquisa no seu início contava com o total de seis participantes, residentes na comunidade rural quilombola. Como se sabe, a pesquisa foi pensada em 2019, as crianças escolhidas para pesquisar faziam parte do 6º ano A, uma turma classificada pelos professores como “a mais desinteressada da escola”, pois os alunos não manifestaram interesse em fazer nada, esse foi um dos motivos que me instigou a fazer o projeto. Nesse contexto, a partir dos dados obtidos, percebi que três deles foram aprovados em 2019 para o 7º ano e os outros três foram reprovados. No ano seguinte, com a pandemia, as aulas foram suspensas, ficando os alunos sem estudar nesse período. Contudo, no começo de 2021, teve início um novo modelo de ensino, como já dissemos, o ensino remoto por meio de um portal em que são disponibilizadas atividades on-line. Nesse ano de 2021, a Secretaria de Educação iniciou o ano letivo de 2020 até o mês de maio, depois desse período começou o ano letivo de 2021.

Nesse percurso, fui informada sobre o contexto escolar dos alunos colaboradores da pesquisa, sendo que um dos que foram reprovados em 2019 desistiu do ano letivo de 2020, não se matriculou em 2021, e os outros foram aprovados automaticamente pelo sistema e continuaram matriculados, mas não estavam frequentando as aulas.

No dia 26 de junho de 2021, fui convidada pela chefe de gabinete da prefeitura de Contendas do Sincorá para participar de uma reunião com os integrantes da associação quilombola. Esse momento foi muito importante, pois é sempre bom aprender um pouco mais sobre seus hábitos e maneira de viver dos indivíduos moradores da comunidade. É nesse momento que eu me aproximo de algumas pessoas pertencentes ao quilombo para saber mais acerca das suas relações sociais. Nessa reunião, descobri que uma das mulheres que lá estava era tia de duas das crianças nossas colaboradoras e, ao tratarmos do contexto das crianças, fui informada que uma delas já teria se casado e tivera um filho recentemente e que os outros alunos que seriam colaboradores da pesquisa deixaram de estudar para ir trabalhar.

Sendo assim, tive que coletar novos dados dos alunos da comunidade São Gonçalo que estavam matriculados e frequentando as aulas presenciais em 2021, para desenvolver a pesquisa, por isso, selecionei aqueles que estavam no 6º e 7º anos, por serem os primeiros anos de experiência na escola fora da sua comunidade, tendo o total de sete colaboradores, entretanto, no dia em que fomos desenvolver a contação de história na comunidade, outros dois alunos do 8º ano pediram para participar da pesquisa, portanto, tivemos o total de nove participantes na pesquisa.

Considerações finais

Considerando o momento histórico que o mundo vivenciou durante a pandemia em decorrência da covid-19, todo o contexto social foi afetado de alguma forma, sobretudo as pesquisas iniciadas antes desse acontecimento. Por isso, o presente trabalho também se apresenta como um relato de experiência sobre o desenvolvimento da pesquisa nessas circunstâncias, bem como a metodologia e as técnicas empregadas na coleta de dados.

Nesse sentido, a pandemia limitou as interações sociais, mas nos convidou a experimentar outras dinâmicas para se aproximar do campo de pesquisa, bem como entender como se desenvolvem as dinâmicas sociais no ambiente

escolar a partir desse novo contexto de distanciamentos e restrições sanitárias com o retorno das aulas.

Cabe salientar que pensar as relações étnicas de crianças quilombolas no contexto escolar é uma tarefa laboriosa, pois diante dos vários acontecimentos invisíveis aos nossos olhos, como também não são citados durante a entrevista, resta-nos enquanto pesquisadores tentar ser o mais atento e perspicaz possível, como também se aproximar ao máximo do problema e saber que, além das análises sobre os fatos vivenciados, não se pode findar os estudos como prontos e acabados.

Referências

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 33-60, 2001.

QUINTEIROS, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 19-47.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert Kuo. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

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), membro do Grupo de Estudos em Línguas e Literaturas Estrangeiras (GP-Elle) (Uesc/PPGL), estuda especialmente Jacques Derrida, Judith Butler e Homi Bhabha. É editor da Abatirá — Revista de Ciências Humanas e Linguagens (Uneb).

Orcid: 0000-0002-1556-4373

E-mail: alexandre.pro@gmail.com

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 sobre 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.

Orcid: 0000-0002-0370-202X

E-mail: aabarbosa@uesb.edu.br

Ariadini de Almeida Dócio

Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2022), pesquisa Etnicidade e Quilombo

Urbano; bacharel em Serviço Social pela Universidade Católica de Salvador (2012). Servidora pública (2016). Experiência em atividade de pesquisa na área de saúde coletiva e políticas sociais voltadas para os idosos. Áreas de interesses: estudo dos Povos e Comunidades Tradicionais, além da relação de atuação do Serviço Social na atenção à saúde de média e alta complexidade, sendo que sua pesquisa trata da temática do direito à saúde e o desconhecimento deste no contexto do atendimento de urgência e emergência hospitalar.

Orcid: 0000-0002-6191-4610

E-mail: ass.docio@gmail.com

Claudia de Faria Barbosa

Doutora e mestra em Humanidades. Professora do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPgrec) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Estudos Hermenêuticos em Família, Território, Identidades e Memória (GEHFTIM).

Orcid: 0000-0002-4905-9797

E-mail: barbosa.claudiadefariabarbosa@gmail.com

Cláudia Vieira Silva Santos

Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb); licenciada em Pedagogia (Unep). Membro da Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola (Fapesb/CNPq/Uesb).

Orcid: 0000-0002-6118-1752

E-mail: klaudia_vieira@hotmail.com

Estela Santos de Oliveira

Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade do Sudoeste da Bahia (Uesb); pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa em Etnicidades, Relações Raciais e Educação (CNPq/Uesb). Experiência na área de educação infantil e em pesquisa em educação para Relações Étnico-Raciais.

Orcid: 0000-0003-3068-1858

E-mail: estelasoliveira18@gmail.com

Evanilda Teles dos Santos Pedrosa

Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPgrec/Uesb/BA); pedagoga; professora da Faculdade Social da Bahia (Faesb); membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Hermenêuticas sobre Família, Territórios, Identidades e Memórias.

Orcid: 0000-0001-9743-6561

E-mail: vanynh4@hotmail.com

Gerônimo Silva Barbosa

Doutorando em Estudos Linguísticos (PPgel, Unesp, campus de São José do Rio Preto/SP); mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidades pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPgrec/Uesb). Pesquisador de Línguas Africanas e dos falares africanos das comunidades quilombolas, concentrando os estudos na área da Lexicologia e Lexicografia, investigando as influências de vocábulos de origem africana no Português do Brasil.

Orcid: 0000-0002-6815-9945

E-mail: silvabarbosageroncio@gmail.com

Isis Assis Chabi

Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPgrec/Uesb); pedagoga; integrante do grupo de Estudos Hermenêuticos em Família, Território, Identidades e Memória (GEHFTIM).

Orcid: 0000-0002-2021-831X

E-mail: isischabi4@gmail.com

Itamar Pereira de Aguiar

Pós-doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado de São Paulo (Unesp, campus de Marília, 2014); doutor e mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP, 2007 e 1999); graduado em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 1979). Professor pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), onde trabalha desde 16 de março de 1983, lotado no Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH); professor do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade (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.

Orcid: 0000-0002-0448-7499

E-mail: itamarpaguiar@hotmail.com

Ivanildes Moura dos Santos

Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPgrec/Uesb); pós-graduanda em Literatura e Ensinos de Literatura; especialista em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras (Uesb); graduada em Pedagogia (Uesb). Professora da rede municipal de Jequié/BA. Autora do livro *Azire: a Princesinha de Aruanda*, que recebeu o prêmio Zélia Saldanha em 2005 pela Uesb.

Orcid: 0009-0005-4592-2919

E-mail: nildesaxe@yahoo.com.br

José Valdir Jesus de Santana

Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia; graduado em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter); graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). 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), em Ensino (mestrado acadêmico) e em Ensino (doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino — Renoen). 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). Experiência na área de etnologia indígena, educação escolar indígena, antropologia e educação, antropologia da criança, sociologia da infância, relações étnicas, educação e relações étnico-raciais, sociologia das relações raciais, decolonialidade e educação.

Orcid: 0000-0001-7215-2562

E-mail: jsantana@uesb.edu.br

Lucilene da Silva Gomes

Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPgrec/Uesb, campus Jequié/BA), Linha de Pesquisa: Relações Étnicas, Memória e Educação, pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb); pós-graduada em Literatura Brasileira: formação do cânone e contrapontos críticos pela Universidade Estadual da Bahia (Uneb); graduada em Letras Vernáculas pela Uneb.

Orcid: 0000-0002-3965-9975

E-mail: lucy.lenegirl@hotmail.com

Maria Cristina Nascimento de Souza

Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, do Órgão de Educação e Relações Étnicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPgrec/Uesb, campus de Jequié/BA). Membro do Grupo Acuendações — Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-Raciais.

Orcid: 0000-0003-1968-6746

E-mail: crasnascimentopsi22@gmail.com

Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Pós-doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); doutora em Educação (UFBA). Professora plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (Dchel); professora 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 o Núcleo de Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (Uesb).

Orcid: 0000-0003-4094-6741

E-mail: mfatimauesb@hotmail.com

Maria de Fátima Araújo Di Gregório

Doutora em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador. Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) e da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Atua na Linha de Pesquisa 2 do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPgrec/Uesb/BA).

Orcid: 0000-0003-2716-5318

E-mail: f_digregorio@hotmail.com

Marcos Lopes de Souza

Pós-doutor em Educação pela UFJF; doutor e mestre em Educação pela UFSCar; licenciado e bacharel em Ciências Biológicas pela USP. Professor pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), campus de Jequié/BA, docente permanente dos programas de pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade e de Educação Científica e Formação de Professores da Uesb. Desenvolve pesquisas sobre as intersecções entre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais nas diferentes instâncias sociais. É líder do Acuaendações — Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-Raciais.

Orcid: 0000-0002-7174-1346

E-mail: marcos.lopes@uesb.edu.br

Natalino Perovano Filho

Doutor em Biologia e Biotecnologia de Microrganismos pela Uesc; mestre em Química e Biotecnologia pela Ufal; especialista em Ensino de Química e Biologia pela Univasf; licenciado em Química pela Ufal. Docente do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Uesb. Líder do Grupo de Pesquisa em Etnociências e Autossustentabilidade de Povos Tradicionais.

Orcid: 0000-0001-5269-3820

E-mail: npfilho@uesb.edu.br

Regina Marques de Souza Oliveira

Pós-doutora em Saúde Mental da População Negra e professora convidada no Instituto dos Mundos Africanos em Paris na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (Imaf/Ehess, Paris/França), com financiamento Capes (2016). Supervisora clínica no curso de Psicologia da UFRB. Professora permanente

do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Uesb/Jequié/BA. Diretora conselheira para questões em Saúde Mental e Relações Internacionais na Undeke Bahia — União Nacional das Ekedes, Makotas e Ajoyês na Bahia. Coordenadora líder do Neppins/UFRB — Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise, Identidade, Negritude e Sociedade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, certificado pelo CNPq.

Orcid: 0000-0003-3720-0922

E-mail: regina@ufrb.edu.br

Thailane Souza Silva Brito

Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPgrec/Uesb). Membro da Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola (Fapesb/CNPq/Uesb).

Orcid: 0000-0002-8079-364X

E-mail: thailane05@gmail.com

SOBRE OS ORGANIZADORES

Alexandre de Oliveira Fernandes

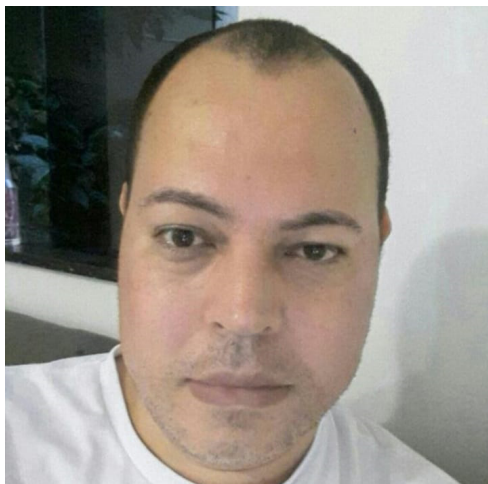


Doutor em Ciências da Literatura (UFRJ); professor de Língua Portuguesa e Literatura do IFBA; professor permanente nos Programas de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPgrec/Uesb/Jequié) e Letras: Linguagens e Representações (PPGL/Uesc). Desenvolve e orienta estudos em Ciências da Literatura com interface em Branquitude, Estudos Queer e Decoloniais, Desconstrução, Macumba, Epistemologias Dissidentes. Estuda especialmente Jacques Derrida, Judith Butler e Homi Bhabha. Em 2019, concluiu pós-doutorado oferecido pelo Mestrado Profissional em História Profissional da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), desenvolvendo a pesquisa intitulada: “Axé: filosofia/epistemologia exuriana em textos de Ifá”, sob a supervisão do Prof. Dr. Emanuel Luis Roque Soares. É editor da Abatirá — Revista de Ciências Humanas e Linguagens (Uneb).

Orcid: 0000-0002-1556-4373

E-mail: alexfernandes@ifba.edu.br

Marcos Lopes de Souza



Pós-doutor em Educação pela UFJF; mestre e doutor em Educação pela UFSCar; bacharel e licenciado em Ciências Biológicas pela USP. Professor pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), campus de Jequié/BA. Professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade e de Educação Científica e Formação de Professores da Uesb. Desenvolve pesquisas sobre as intersecções entre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais nas diferentes instâncias sociais. É líder do Acuaendações — Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-Raciais.

Orcid: 0000-0002-7174-1346

E-mail: marcos.lopes@uesb.edu.br


Natalino Perovano Filho



Doutor em Biologia e Biotecnologia de Microrganismos pela Uesc; mestre em Química e Biotecnologia pela Ufal; especialista em Ensino de Química e Biologia pela Univasf; licenciado em Química pela Ufal. Professor do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Uesb. Líder do Grupo de Pesquisa em Etnociências e Autossustentabilidade de Povos Tradicionais.

Orcid: 0000-0001-5269-3820

E-mail: npfilho@uesb.edu.br



Metodologias contracoloniais em relações étnicas, raciais e de gênero se constitui como uma coletânea, que reúne textos de docentes, discentes e egressos(as) do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e tem o apoio financeiro do convênio Programa de Apoio à Pós-Graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Proap-Capes).

Esta coletânea problematiza metodologias de produção e/ou de análise de informações de pesquisas assentadas na geopolítica colonial, na colonialidade, no positivismo cartesiano, as quais historicamente têm sido determinantes para a circulação desigual de saberes, a hierarquização cognitiva e de corpos e a produção de subjetividades inferiorizadas.

Com base em discursos historicamente tidos como abjetos, saberes subalternizados, periféricos, subterrâneos, tidos como “anormais” ou “monstruosidades”, a ideia geral é desafiar o pensamento dominante desde as margens, fornecendo estratégias metodológicas, técnicas e instrumentos de pesquisa que possibilitem a irrupção de formas outras de validação de saberes.

Os textos investem em romper com a colonialidade do saber, construindo realidades e imaginações outras, reconfigurando a noção do que é pesquisar, do que é conhecimento, do que é metodologia de pesquisa. Essa emergência de outros saberes evoca metodologias dissidentes capazes de ressignificar nossos olhares e possibilitando outros modos de ser pesquisador(a).

Appris
Editora

