



LITERATURAS DO NORTE

Artes e Diálogos
Afrodiaspóricos

Fábio Wosniak
David Junior de Sousa Silva
Marcos Paulo Torres Pereira
Organizadores

Literaturas do Norte: Artes e Diálogos Afrodiaspóricos

Organizadores
Fábio Wosniak
David Junior de Sousa Silva
Marcos Paulo Torres Pereira

UNIFAP
Macapá – Amapá
2024



Copyright © 2024, organizadores

Reitor: Prof. Dr. Júlio César Sá de Oliveira
Vice-Reitora: Prof.^a Dr.^a Ana Cristina de Paula Maues Soares
Pró-Reitor de Administração: Me. Seloniel Barroso dos Reis
Pró-Reitor de Gestão de Pessoas: Ma. Emanuelle Silva Barbosa
Pró-Reitor de Ensino de Graduação: Prof. Dr. Christiano Ricardo dos Santos
Pró-Reitor de Planejamento: Prof.^a Dr.^a Simone de Almeida Delphim Leal
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Carlos Eduardo Costa de Campos
Pró-Reitor de Extensão e Ações Comunitárias: Prof. Msc. Steve Wanderson Calheiros

Conselho Editorial
Fabio Wosniak
Aldrin Vianna de Santana
Alisson Vieira Costa
Alaan Ubaia Brito
David Junior de Souza Silva
Daniel Batista Lima Borges
Eliane Leal Vasquez
Frederico de Carvalho Ferreira
Ivan Carlo Andrade de Oliveira
Inara Mariela da Silva Cavalcante
Marcus André de Souza Cardoso da Silva
Marcos Paulo Torres Pereira
Rosivaldo Gomes
Romualdo Rodrigues Palhano
Victor André Pinheiro Cantuário

Diretor da Editora da Universidade Federal do Amapá

Prof. Dr. Fábio Wosniak

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Literaturas do Norte: artes e diálogos afrodiáspóricos / organizadores Fábio Wosniak, David Junior de Souza Silva, Marcos Paulo Torres Pereira. -- Macapá, AP: UNIFAP, 2024.

Livro eletrônico – PDF. Vários autores. Bibliografia.

ISBN 978-65-89517-85-6

1. Arte e literatura 2. Artes 3. Diáspora africana 4. Identidade afro-brasileira 5. Negros - Identidade racial - Brasil I. Wosniak, Fábio. II. Silva, David Junior de Souza. III. Pereira, Marcos Paulo Torres. CDD - 901

24-208550

CDD - 901

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte e literatura 701.1: Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

Editora da Universidade Federal do Amapá www2.unifap.br/editora | E-mail: editora@unifap.br

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek, Km 2, s/n, Universidade, Campus Marco Zero do Equador, Macapá-AP, CEP: 68.903-419

Editora afiliada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem permissão dos organizadores. É permitida a reprodução parcial dos textos desta obra desde que seja citada a fonte. As imagens, ilustrações, opiniões, ideias e textos emitidos nesta obra são de inteira e exclusiva responsabilidade dos autores dos respectivos textos.

Editor-chefe: Fábio Wosniak

Imagem da capa: Elenir Souza dos Santos

Diagramação: Ezequiel do Nascimento Freitas e Wando Costa da Silva



Sumário

Apresentação

A Memória Tucuju na Poética e Pintura de Graça Senna

Jakeliny Lobato da Silva

Mariana Janaina dos Santos Alves

José Guilherme dos Santos Fernandes

9

Negritude como projeção do presente no passado: identidade e memória em Negro Vencedor, de Negra Aurea

Ana Paula Costa de Arruda

25

Escrevivência Quilombola na Literatura de Dona Esmeraldina: uma análise de sua contribuição à narrativa amapaense

Daniel Batista Lima Borges

Marília Picanço Martins

Yurgel Pantoja Caldas

41

Performance identitária na festividade de Nossa Senhora da Conceição: permanência e ressonância de vozes

Ivana de Araújo Brito

Maria Lucia Silva de Oliveira

Marcos Paulo Torres Pereira

69

Mamãe, por que sou dessa cor? Por uma arte/educação antirracista

Kássia Jacira Gonçalves Guedes dos Santos
Fábio Wosniak

95

Identidade Negra e Políticas Afirmativas no Ensino Superior

Bruno de Oliveira Ribeiro
Anna Beatriz Passos da Silva Carlos

139

Desconstruindo Estereótipos: Oficinas Pedagógicas como Recurso Didático para Introduzir a temática da história e cultura africana e Afro-Brasileira em sala de aula

Rita Adriana da Silva Palheta Mendonça
Simone Garcia Almeida
Cecília Maria Chaves Brito Bastos

153

Lista de Imagens

Imagem de Capa - SÉRIE RASTROS ANCESTRAIS.

Elenir Souza dos Santos.

Imagem I- SÉRIE RASTROS ANCESTRAIS.

Elenir Souza dos Santos.

Fitotipia, 2023, página 8.

Imagem II- SÉRIE RASTROS ANCESTRAIS.

Elenir Souza dos Santos.

Fitotipia, 2023, página 24

Imagem III- SÉRIE RASTROS ANCESTRAIS.

Elenir Souza dos Santos.

Fitotipia, 2023, página 40

Imagem IV- SÉRIE RASTROS ANCESTRAIS.

Elenir Souza dos Santos.

Fitotipia, 2023, página 68

Imagem V- SÉRIE RASTROS ANCESTRAIS.

Elenir Souza dos Santos.

Fitotipia, 2023, página 94

Imagem VI- SÉRIE RASTROS ANCESTRAIS.

Elenir Souza dos Santos.

Fitotipia, 2023, página 138

Imagem VII- SÉRIE RASTROS ANCESTRAIS.

Elenir Souza dos Santos.

Fitotipia, 2023, página 152

Apresentação

Literaturas do Norte: artes e diálogos afrodiapóricos é uma obra que se lança ao complexo universo da negritude, explorando suas múltiplas faces através da transcendência de fronteiras entre a literatura, as artes, linguagens e poderes, apresentando vivências e experiências afro-amazônicas em toda sua beleza, resiliência, resistência e diversidade.

Os capítulos que compõem esta coletânea abordam temas importantes para a compreensão das dinâmicas culturais e sociais que permeiam as vivências negras na região norte do Brasil. Os dois primeiros destacam figuras influentes da produção literária e cultural negra de Macapá, as escritoras Graça Sena e Negra Aurea, cujas obras articulam questões de identidade, memória e resistência em poesia, musicalidade e performance.

O terceiro capítulo, por sua vez, oferece um mergulho na oralidade e nas tradições quilombolas através da narrativa de Dona Esmeraldina, contadora de histórias, compositora, marabaixeira e artesã quilombola do Curiaú, que vai além da simples descrição de experiências pessoais, revelando uma simbólica que valoriza e legitima as vozes negras, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e inclusiva da realidade afro-amazônica.

A religiosidade é abordada não apenas como fenômeno espiritual, mas também como componente vital da cultura afro-amazônica. O quarto capítulo deste livro trata de práticas religiosas da comunidade da Conceição do Maracá, lidas como raízes profundas da ancestralidade africana e como celebração de resistência e resiliência, preservando e perpetuando território, crenças e costumes, tradições que resistiram ao tempo.

O capítulo seguinte se debruça sobre questões identitárias, representatividade e afetos, analisando como as diversas etnias são representadas nas artes visuais e no campo educacional ao longo do tempo. Este estudo investiga a evolução de representações das identidades afro-amazônicas, destacando os desafios enfrentados

e os progressos alcançados. A análise revela a importância da visibilidade, do reconhecimento, da educação e das resistências nas esferas artística e educacional, demonstrando como essas representações influenciam a construção e afirmação das identidades negras.

O capítulo subsequente aborda a identidade negra e as políticas afirmativas no ensino superior, argumentando que os movimentos negros contemporâneos desempenharam importante papel na resignificação da ideia de raça. Os autores demonstram como esses movimentos foram fundamentais na construção de uma identidade que, além de fortalecer o orgulho e a autoestima entre os negros, assumiu o papel político para formulação e implementação de Políticas Afirmativas no Ensino Superior.

O capítulo final examina a desconstrução de estereótipos através de oficinas pedagógicas, apresentando-as como um recurso didático eficaz para introduzir a temática da história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. Ao utilizar metodologias ativas e participativas, as oficinas pedagógicas conseguem engajar os estudantes de maneira significativa, desafiando visões simplistas e estigmatizantes e promovendo uma educação mais inclusiva e representativa.

Ao percorrer os caminhos de poéticas e narrativas das literaturas afro-amazônicas, das escrevivências, práticas religiosas, das lutas por identidade e representatividade, e das estratégias pedagógicas de desconstrução de estereótipos, este livro se firma como um manifesto da resistência e diversidade cultural. Ao final desta jornada, somos confrontados não apenas com um retrato detalhado das realidades afro-amazônicas, mas também com um convite para a reflexão contínua sobre as complexidades e riquezas das narrativas negras. Que esta obra inspire novas pesquisas, diálogos transformadores e ações que promovam as letras, a justiça, a inclusão e o reconhecimento pleno das contribuições do povo preto na construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Os organizadores.



A Memória Tucuju na Poética e Pintura de Graça Senna

Jakeliny Lobato da Silva¹

Mariana Janaina dos Santos Alves²

José Guilherme dos Santos Fernandes³

Introdução

Com o objetivo de verificar como se manifestam a literatura e a produção artística feminina na Amazônia, particularmente no estado do Amapá, esta pesquisa tem como tema obras selecionadas

¹ Graduanda em Letras português/francês e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq (2023/2024) é membro do Núcleo de Pesquisa em Estudos Literários (NUPEL).

E-mail: lobatojakeliny@gmail.com.

² Professora de Teoria literária e literaturas em língua portuguesa na Licenciatura em Letras português/ francês e no Programa de Mestrado da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), atuando principalmente nos seguintes temas: Estudos literários, Língua francesa, Cultura, Tradução e Amazônia. Possui Doutorado em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/ FCL-Ar) e é membro do Núcleo de Pesquisa em Estudos Literários (NUPEL/ CNPq).

E-mail: marianaalves@unifap.br.

³ Professor Titular do Programa de Estudos Antropogênicos na Amazônia Estudos interculturais Universidade Federal do Pará (UFPA - Brasil). Bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ - Brasil).

E-mail: guilherme.profufpa@gmail.com

do acervo produzido pela artista Graça Senna. Nascida em Macapá em 1968, filha de uma família tradicional do bairro Lagunho, é mulher negra, professora, poetisa, artista plástica, artesã, musicista e ativista política. Neta de um tocador de caixa de marabaixo, cresceu nas de rodas Marabaixo e ouvia histórias sobre o passado dos negros da cidade. Como educadora, tem diversas experiências com a arte produzida no interior do estado do Amapá.

Graça Senna possui uma extensa produção de pinturas, que utiliza como ilustrações para seus poemas. Recentemente, a autora publicou a obra intitulada *Tempo, meu tempo* (2023) na qual apresenta suas pinturas como ilustrações de seus versos. Por esse motivo, optamos em nossa pesquisa por utilizar o método comparativo: poesia e pintura em perspectiva intersemiótica. Entendemos também que Graça Senna é a tradutora da sua cultura e do seu trabalho e, por isso, somos confrontados com questões relativas à tradução intersemiótica e cultural. Sendo definida mais detalhadamente por diversos conceitos (que implicam o contexto em que está inserida) em sua essência, a tradução é uma transformação. Segundo Plaza (2013, p. 18) até nossos pensamentos passam pelo processo de tradução:

Quando pensamos, traduzimos aquilo que temos presente à consciência, sejam imagens, sentimentos ou concepções (que, aliás, já são signos ou quase-signos em outras representações que também servem como signos. Todo pensamento é tradução de outro pensamento, pois qualquer pensamento requer ter havido outro pensamento para o qual ele funciona como interpretante.

A tradução intersemiótica “se define, pois, como um processo de transformação de um texto construído através de um determinado sistema semiótico em um outro texto, de outro sistema.” (DINIZ, 1999, p. 33). Diante desse conceito, entendemos que Senna, ao relacionar as temáticas de sua produção textual às suas pinturas, transpõe os signos de um texto para formas e cores, transportando o sentido do poema para a pintura e vice-versa. Segundo (DINIZ, 1998, p. 313):

Em alguns casos, artista e poeta são a mesma pessoa [...] a maioria dos pares literatura/pintura surgiu porque os escritores/poetas reagiram às pinturas, compondo poemas ou romances sobre elas, isto é, leram verbalmente o que estava “escrito” em imagens. (DINIZ, 1998, p. 313)

Os sentidos carregados pelas produções de Senna transbordam da escrita para as telas, a forma que ela desenha um homem para batalhar, empunhando uma espada, cercado de elementos simbólicos para religião, traduz seu poema escrito sobre ser filha de um Orixá, isto é, uma divindade africana que é incorporado por diversas nomeações religiosas. Eles são ancestrais divinos que se perpetuam na natureza e que formam a relação entre o homem e os seres sobrenaturais. Essa intenção, a escolha de palavras, cores, posições fazem parte de uma construção de significados semióticos que juntos constroem o sentido proposto pelo artista. Essa intenção, a escolha de palavras, de cores, de posições, faz parte de uma construção de significados semióticos, que juntos constroem o sentido proposto pela artista:

Ao usarmos a linguagem, produzimos sentido. Mas podemos significar também através de outros atos, como, por exemplo, através de movimentos que fazemos com o corpo, ou quando acenamos bandeiras, ou colocamos sinais nas estradas, ou construímos edifícios, fazemos filmes, escrevemos romances, poemas ou peças, pintamos, esculpimos, modelamos ou bordamos. (DINIZ, 1999, p. 31)

Desse modo, levando em conta as perspectivas sobre a Negritude, cultura e identidade de Zilá Bernd, de intersemiótica de Júlio Plaza e Thaís Flores e dos estudos sobre as religiões de matriz africana e afro-brasileiras de Pierre Verger e Reginald Prandi, analisamos de que forma Senna transpõe elementos culturais e religiosos para o sistema de letras e versos do poema e posteriormente para o semiótico da tela.

Os simbólicos entre Pai Ogum e sua filha

Dadas as considerações sobre a literatura e a tradução intersemiótica, apresenta-se o poema “Filha de Ogum” faz parte

da obra “Antologia Poética, Poesias, Contos e Crônicas”, publicado em 2017 e a tela “Ogum”, pintada em 25 de março de 2022, tamanho 100x50 cm, óleo sobre tela, que são objetos da análise, para seguir com as considerações:

Sou filha de Ogum,
Trago como meu protetor,
Me protege do mal,
Me orienta nos caminhos
Quando cruza Exú.

Sou filha de Ogum,
Trago comigo minha lança,
Facão, enxada e enxó.

Sou filha de Ogum,
Incapaz de perdoar as ofensas que me ferem.
Mas sou obstinada em meus objetivos,
Não me desencorajo com facilidade
Já que trago comigo o desejo de justiça.

Sou filha de Ogum
Quando estou na luta que travo todos os dias
Chamo por meu pai
Para que me transforme em instrumento de luta
E me proteja dos perigos diários.

Sou filha de ogum
Gosto de feijoada com farofa, camarão, amendoim
torrado,
E tudo que vem do coco, pois sou filha de Ogum,
Gosto de espada e de dançar enrolada na folha de mariô.

Sou Filha de ogum.
E consagro o ar livre como minha morada,
Sou artista, então. Mais nada.
Afim sou filha de Ogum.
(Senna, 2017, p. 44-45)

Figura 1: Ogum⁴



A temática está centrada nas religiões de matriz africana e afro-brasileiras, que entendemos que são aquelas nascidas no Brasil, com influência da cultura africana. No poema acima temos um par de simbolismos marcados entre pai (Ogum) e filha (a filha de Ogum) apresentados pela voz lírica. No decorrer dos versos, ambos serão caracterizados, sejam em sua personalidade, gostos ou

⁴ Ogum, de Graça Senna. Óleo sobre tela, 2022. A autora cedeu os direitos da obra para a publicação neste livro.

costumes. Essas construções serão responsáveis pela abordagem comparativa destes dois personagens. Inicialmente, tratamos sobre a origem e a chegada de Ogum como orixá ao Brasil. De acordo com os estudos de Verger (2002) e Prandi (2001), o culto aos orixás chegou ao Brasil em razão das pessoas que foram escravizadas durante o período colonial, como pode ser lido abaixo:

Durante o hediondo tráfico de escravos da África para as Américas, os tumbeiros, como eram chamados os navios negreiros, trouxeram para o lado de cá do Atlântico milhões de homens, mulheres e crianças roubadas de suas famílias, de suas aldeias, de suas culturas, de seu mundo[...]. (PRANDI, 2020, p. 01)

É da influência religiosa e cultural desses povos que surgiram as religiões de matriz afro-brasileiras, como o Candomblé, a Umbanda e o Tambor de Mina, por exemplo. Evidentemente, os cultos feitos aos orixás e divindades africanas pelas pessoas escravizadas eram duramente reprimidos pelos colonizadores. Vejamos:

Povos indígenas e afro-brasileiros tiveram suas culturas e experiências religiosas negadas e violentamente proibidas com métodos arbitrários e impositivos e ainda sofrem muitas acusações, mesmo transcorridos contextos até os dias atuais. É o que, infelizmente, ainda hoje se percebe na existência de semelhantes implantações de regimes ideológicos que se apresentam através de argumentos religiosos e até “legais”, políticos. (OLIVEIRA, 2009, p. 11)

A reafirmação de valores culturais e da religiosidade afrodescendente permanece sendo feita até os dias de hoje, apesar de toda repressão que ainda existe na sociedade brasileira, pois a “busca de identidade pelo negro é a busca da autodefinição. Na realidade, ele se encontra alienado da sua cultura de origem e cercado pelos valores vitoriosos de um mundo branco que o discrimina” (BERND, 1987, p. 38), por esses motivos, orixás,

deuses, voduns e nkises⁵ continuam (e continuarão) sendo cultuados, suas histórias contadas e tendo seus rituais realizados.

Originários da cultura africana iorubá⁶, os orixás são as divindades que ordenavam o mundo, presentes por meio das forças da natureza, cada um deles tem seu conjunto de simbolismos, instrumentos, histórias e cantos habilidades:

A religião dos Orixás está ligada à noção de família. A família numerosa, originária de um mesmo antepassado, que engloba os vivos e os mortos. O Orixá seria, em princípio, um ancestral divinizado, que, em vida, estabelecera vínculos que lhe garantiam um controle sobre certas forças da natureza, como o travão, o vento, as águas doces ou salgadas, ou, então, assegurando-lhe a possibilidade de exercer certas atividades como a caça, o trabalho com metais ou, ainda, adquirindo o conhecimento das propriedades das plantas e de sua utilização o poder, axé, do ancestral-Orixá teria, após a sua morte, a faculdade de encarnar-se momentaneamente em um de seus descendentes durante um fenômeno de possessão por ele provocada. A passagem da vida terrestre à condição de orixá desses seres excepcionais, possuidores de um axé poderoso, produz-se em geral em um momento de paixão, cujas lendas conservaram a lembrança. (VERGER, 2002, p. 3)

No Brasil, os orixás mais conhecidos são: Exu, Ogum, Omulu, Xapanã, Yasan, Oxossi, Nanan, Yemanjá, Oxum, Oxunmarê, Ossain e Oxalá.

Ògún Ié! – O Vencedor de Demanda

O poema “Filha de Ogum”, em sua configuração possui uma estética que coloca Ogum em evidência, pois o primeiro verso “Sou filha de Ogum”, que se repete em todas as estrofes, destaca-se do restante do poema, levando em consideração o valor simbólico da relação parental/espiritual e a construção poética que

⁵ No candomblé da Angola, são as divindades da natureza.

⁶ O povo Iorubá é uma das maiores etnias do continente africano em termos populacionais, próximos deles vivem outros grupos étnicos como os fon, ibo, igala e Idoma. O termo iorubá também pode ser aplicado a diversas populações que são ligadas pela mesma história, língua e cultura.

traz à luz a identidade e o sentimento de pertencimento. Entendemos que a expressão da voz lírica determinada por ser filha de Ogum, vem sempre à frente pois seu pai é quem lhe abre e guia pelos caminhos:

Sou filha de Ogum,
Trago como meu protetor,
Me protege do mal,
Me orienta nos caminhos
Quando cruza Exú.
(Senna, 2017, p. 44)

Ogum é o senhor da metalurgia, governa o ferro e a guerra, também é conhecido por sua força e coragem. Na obra *Mitologia dos Orixás* (Prandi, 2001), podemos ler diversas narrativas sobre os orixás contadas no Brasil. Nelas, podemos observar acontecimentos que o levaram a ter todas essas atribuições e as explicações que justificam o motivo de ter se tornado o senhor do ferro e da metalurgia:

Ogum dá aos homens o segredo do ferro

Na Terra criada por Obatalá, em Ife, os orixás e os seres humanos trabalhavam e viviam em igualdade.

Todos caçavam e plantavam usando frágeis instrumentos feitos de madeira, pedra ou metal mole. Por isso o trabalho exigia grande esforço.

Com o aumento da população de Ifé, a comida andava escassa.

Era necessário plantar uma área maior

Os orixás então se reuniram para decidir como fariam para remover as árvores do terreno e aumentar a área da lavoura

Ossaim, o orixá da medicina, dispôs-se a ir primeiro e limpar o terreno. Mas seu facão era de metal mole e ele não foi bem-sucedido.

Do mesmo modo que Ossaim, todos os outros orixás tentaram, um por um, e fracassaram na tarefa de limpar o terreno para o plantio.

Ogum, que conhecia o segredo do ferro, não tinha dito nada até então. Quando todos os outros orixás tinham fracassado, Ogum pegou seu facão, de ferro, foi até a mata e limpou o terreno

Os orixás, admirados, perguntaram a Ogum de que material era feito tão resistente facão.

Ogum respondeu que era o ferro, um segredo recebido de Orunmilá [...]

Os humanos também vieram a Ogum pedir-lhe o conhecimento do ferro.

E Ogum lhes deu o conhecimento da forja,

Até o dia em que todo caçador e todo guerreiro tiveram sua lança de ferro[...]

Os humanos que receberam de Ogum o segredo do ferro não o esqueceram.

Todo mês de dezembro, celebram a festa de Iudê-Ogum.

Caçadores, Guerreiros, ferreiros e muitos outros

Fazem sacrifícios em memória de Ogum.

Ogum é o senhor do ferro para sempre. (PRANDI, 2001, p. 86-88)

Por ser pai, é ele quem orienta e protege. Esse aspecto simbólico de proteção e honra está transcrito na tela por meio das cores que Ogum está vestido: os tons de azul, este que é “o símbolo da verdade Divina e Eterna, simbolizando também a castidade, a fidelidade, a lealdade” (PINTO, 2007, p. 51). Os caminhos são as representações de nossos trajetos, rotas, percursos. Quando a voz lírica afirma “Quando cruza Exú”, entendemos que refere ao fato dele ser o guardião das encruzilhadas e que “ninguém pode mais passar pela encruzilhada, sem pagar alguma coisa a Exu” (PRANDI, 2001, p. 41), pois é Ogum quem guia e abre os caminhos:

Ogum é visto, por um aspecto, como um orixá guerreiro, sanguinário, cruel, instável, dominador e impaciente. Por outro, é aquele que abre os caminhos, mostra novas oportunidades, propicia a força necessária nas disputas e dificuldades do dia a dia. É aquele que nos dá os instrumentos materiais necessários à nossa sobrevivência, que garante a nossa segurança e vence por nós as nossas guerras. (Prandi, 2020, p. 02)

Seus instrumentos de trabalho são citados no poema e estão presentes na tela: “Sou filha de Ogum/ Trago comigo minha lança/ Facão, enxada e enxó” (SENNÁ, 2017, p. 45), conforme evidenciamos na imagem abaixo:

Figura 2: A enxó⁷



A enxó é um instrumento da carpintaria, possui um cabo de madeira e uma chapa de aço cortante, pode ser usado na agricultura, jardinagem ou construção civil, já que ele também é um instrumento para desbastar a madeira e tábuas.

O facão, feito em ferro, foi a principal ferramenta para auxiliar os humanos no plantio, pois foi com ele que Ogum limpou os terrenos, tirando a mata do caminho⁸, assim como a enxada, citada apenas no poema que também é um instrumento que auxilia na preparação da terra para o plantio. É por estas razões, que mesmo não sendo o senhor das colheitas ele é associado à agricultura e lavoura, pois foi o responsável pela criação dos instrumentos que facilitaram o plantio. Além desses elementos, temos também a lança, citada apenas no poema, que é um instrumento de batalha, usada para potencializar a energia de quem a empunha, ela pode ser segurada com as duas mãos e ser usada a uma distância segura do inimigo.

Ogum é quem ensina aos homens a se preparar para as batalhas. Ele toma a frente, pois é guerreiro. Não desampara os seus e abre para eles os caminhos da vida. Por esses motivos, quem é filha de Ogum é ensinada por seu pai a ser forte, perseverante, justa, vencer as batalhas e sempre buscar por seus objetivos.

⁷ As figuras 2, 3, 4, 5 e 6 são fragmento da obra *Ogum*, de Graça Senna.

⁸ Conforme foi descrito na história “Ogum dá aos homens o segredo do ferro” (PRANDI, 2001, p. 86-88).

Figura 2: O facão



A Proteção dada por Ogum

Na tela, Ogum assume uma posição de batalha, em suas mãos ele carrega uma espada e um escudo, na cabeça um capacete de ferro, conforme evidenciamos nas imagens a seguir:

Figura 3: A espada



Figura 4: O escudo



Figura 5: O capacete



Como vimos anteriormente, ele luta pelos seus, no poema essa característica é marcada nos versos “Chamo por meu pai/ Para que me transforme em instrumento de luta/e me proteja dos perigos diários” (SENNA, 2017, p. 45). As lutas que são travadas

diariamente pela filha de Ogum podem ser entendidas como adversidades cotidianas ou como algo relacionado à sua religiosidade, pois as religiões de matriz africana ainda hoje sofrem com o preconceito e a intolerância em várias partes do mundo. Os terreiros, locais onde se realizam os cultos aos orixás, “constituem-se em espaços de resistência, onde a tradição é mantida a duras penas, sob a perseguição implacável, sobretudo de religiões cristãs dominantes.” (PORTUGUEZ, 2015, p. 51-52)

O Conjunto de elementos formado pelo capacete, escudo e espada presentes na pintura remetem à guerra. O capacete carrega o simbólico da proteção, do cuidado, protege a cabeça local responsável pelos pensamentos e estratégias de batalha. O escudo da mesma forma, mas este por sua vez, protege o corpo que abriga o coração, órgão que simbolicamente representa a vida, o pulsar, a energia. A espada é usada tanto para se defender, quanto para atacar os inimigos, empunhar a espada significa estar pronto para batalha. Seguindo no poema, temos novas equiparações da protagonista com seu pai:

Sou filha de ogum
Gosto de feijoada com farofa, camarão, amendoim torrado,
E tudo que vem do coco, pois sou filha de ogum,
Gosto de espada e de dançar enrolada na folha de mariô.
(SENNA, 2017, p. 45)

Nas narrativas sobre Ogum, há referência aos alimentos citados por sua filha no poema, mas para o pai, eles formam o todo que representa as oferendas que lhe foram entregues, desta vez, pelo povo Ejigbô em agradecimento pelos instrumentos feitos para eles e ensinando técnicas de aração. Feijoada é um prato típico de feijão, preparado com bacon, linguiça, carne seca, vitela e porco. Farofa é um prato feito com farinha de mandioca grelhada ou escaldada, à qual às vezes se acrescentam ovos, carne ou bacon:

[...] Em sua forja, Ogum fez ferramentas de ferro.
Fez enxada e o enxadão, a foice e a pá.
Fez ancinho, o rastelo, o arado.
[...] O povo Ejigbô, agradecido, cultuou Ogum
E ofereceu a ele banquetes de inhames e cachorros, caracóis,

feijão preto regado a azeite de dendê e cebolas
(PRANDI, 2001, p. 92)

As folhas da palmeira dendê ou mariô⁹, também citadas pela voz lírica, são sempre destinadas à Ogum. Na narrativa “Ogum livra um pobre de seus exploradores”¹⁰, aplicando a justiça a um homem que durante toda sua vida sofreu perseguições e era enganado pelos senhores que o empregava, ele levou destruição a uma cidade, exceto as casas que estavam com as portas protegidas pelas folhas de dendezeiro.

Além do desejo por justiça, pai e filha também são regados pelo sentimento de liberdade, como vemos nos versos “Sou filha de Ogum/ E consagro o ar livre como minha morada” (Senna, 2017, p. 45). Além disso, podemos relacionar o poema à narrativa religiosa em que é afirmado que Ogum “foi viver, sozinho. Nunca permanecendo muito tempo no mesmo lugar, sempre a caminhar pelas estradas” (Prandi, 2001, p. 109).

As características da filha de Ogum, que são descritas no decorrer do poema, criam uma ligação com a imagem do orixá. Na tela, vemos os elementos que são de posse do pai, além dos objetos, temos também as semelhanças de personalidade ou como descreve Verger (2002), o arquétipo:

O arquétipo de Ogum é o das pessoas violentas, briguentas e impulsivas, incapazes de perdoarem as ofensas de que foram vítimas. Das pessoas que perseguem energeticamente seus objetivos e não se desencorajam facilmente. daquelas que nos momentos difíceis triunfam onde qualquer outro teria abandonado o combate e perdido toda a esperança. Das pessoas que possuem humor mutável, passando por furiosos acessos de raiva ao mais tranquilo dos comportamentos. Finalmente, é o arquétipo das pessoas impetuosas e arrogantes, daquelas que se arriscam a melindrar os outros por uma certa falta de discrição quando lhe prestam serviços, mas que, devido à sinceridade e fraqueza de suas intenções, tornam-se difíceis de serem odiadas. (VERGER, 2002, p. 49)

⁹ Ou Mariwô, chamado de (igi ôpê) pelo povo do santo.

¹⁰ Conf. O livro Mitologia dos Orixás de Reginaldo Prandi, (2001, p.101)

Concluimos com os últimos versos “Sou artista, então / Nada mais / Enfim sou filha de Ogum” fazendo a assimilação entre a voz lírica (desta vez, na pessoa da poeta que a escreve) e “a filha” no poema. Como percebemos, a voz lírica é feminina, pois projeta a autora, que é uma mulher negra, que tem como base de sua religiosidade as religiões de origem africana e é, novamente, filha do orixá. Ela é artista, assim como o pai e nada mais, afinal, não lhe falta mais preocupação, pois Pai Ogum, ele a guarda, defende e protege.

Considerações finais

Ao tratar da tradução, compreendemos que ela pode estar nas mais variadas formas, no caso desta pesquisa, notamos que nas produções estudadas estavam presentes a tradução cultural e intersemiótica. Na tradução cultural, vimos que manifestações culturais e religiosas foram traduzidas para o sistema poético de rimas e versos. Posteriormente, esses signos foram novamente transformados para um conjunto de linhas, pontos, cores e luz na pintura de Graça Senna. Sobre esse aspecto, pretendemos continuar a pesquisa posteriormente com o objetivo de fazer mais abordagens sobre a tradução cultural na poética tucuju, em especial, a escrita feminina de autoras negras.

Essas análises também se apresentam como meio de divulgação de produções poéticas e artísticas, pois são veiculadas no Brasil durante eventos acadêmicos. Dentre os eventos participados, podemos citar o “1º Encontro Cartográfico Literário da Amazônia”, realizado no Brasil e na Guiana Francesa, o Colóquio “Sociedades e humanidades na Guiana: vestígios, memórias, questões e dinâmicas”, ambos em 2022. Entendemos que, portanto, esta produção ajuda a acolher outros artistas, especialmente autoras do extremo norte do Brasil.

Referências

BERND, Zilá. *Negritude e literatura na América latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

- DINIZ, Thaís Flores Nogueira. *Literatura e Cinema: da semiótica à tradução cultural*. Ouro Preto: Editora da UFOP, 1999.
- DINIZ, Thaís Flores Nogueira. Tradução Intersemiótica: do texto para a tela. In: *Cadernos de Tradução / Universidade Federal de Santa Catarina*. Centro de Comunicação e Expressão. G.T. Tradução. — n. 03 (1998). Florianópolis: G.T. Tradução, 1998.
- OLIVEIRA, Reinaldo João de. *A religiosidade como alma da cultura e como afirmação da identidade afro-brasileira*. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- PINTO, Altair (Org.). *Dicionário da Umbanda*. S/L: Eco, 2007. Disponível em: <https://ticun.files.wordpress.com/2015/09/diccionacc8rrio-da-umbanda-altair-pinto.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- PLAZA, Júlio. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- PORTUGUEZ, Anderson Pereira. Espaço e cultura na religiosidade afrobrasileira. [S. l.]: *Barlavento*, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.54400/978.65.87563.30.5>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das letras, 2001.
- PRANDI, Reginaldo. *Ogum: caçador, agricultor, ferreiro, trabalhador, guerreiro e rei*. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://reginaldoprandi.fflch.usp.br/livro-ogum>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- SENNA, Graça. Tocador. In: SOUZA,IVALDO DA SILVA. Souza, Ana Cleia da Luz Lacerda (Org.). *Antologia Poética: Poesias, Contos e Crônicas*. São Paulo: Produções editoriais Anjo Ltda, 2017.
- VERGER, Pierre. *Orixás: deuses iorubás na África e no novo mundo*. 6 ed.: Salvador: Corrupio, 2002.



Negritude como projeção do presente no passado: identidade e memória em Negro Vencedor, de Negra Aurea

Ana Paula Costa de Arruda¹

Não Era uma vez: um breve olhar histórico

É fato que durante anos estudiosos da História Mundial negaram à África Negra seu papel na história dos povos. As referências à África sempre estiveram relacionadas ao exótico e ao primitivo, ao uma possibilidade infinita de mão-de-obra a ser utilizada nas colônias agrícolas das Américas. Serviam também como forma de os países europeus comprovarem sua superioridade uns sobre os outros, baseados em maior ou menor extensão territorial colonizada. Sobre essa forma de tratamento, Damasceno (1988, p. 15) afirma que a propagação de ideias racistas seguidas por alguns historiadores alimentou a tese de que a África, à exceção dos egípcios, não teria cooperado em nada para os movimentos de cultura universal e, em sendo assim, não poderia fazer parte da História do mundo. Assim, nomes como Hegel (*Cours sur la Philosophie de l'Histoire*) e Eugène Pittard (*Les Races at l'Histoire*), só para citar alguns, contribuíram para que

¹ Professora de Teoria Literária e Literaturas em língua portuguesa no curso de Letras português-francês da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutora em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FCL-Ar). E-mail: ana.paula@unifap.br

se constituísse uma complexa série de provas necessárias para fazer a História e que não seriam encontradas na África. O racismo científico, deve-se acrescentar, era também uma ideologia que garantia a continuidade do sistema colonial na passagem do século XIX para o XX.

Considerando esse panorama, o que justificava esse racismo científico era a concepção de que um povo forte tinha direito de dominar os mais fracos. Em verdade, o que esses estudos faziam era olhar a África de acordo com categorias do meio cultural europeu, não compreendendo que cada cultura possui categorias próprias que devem ser sistematizadas de acordo com seu meio social, sem repetição de modelos.

Nessa relação de subjugação o que se tem é a estratégia de neutralização do outro e essa estratégia de neutralizar do “Outro”, seja ele o subalterno, ou o colonizado consiste em invisibilizá-lo, expropriando-o de nenhuma possibilidade de representação, silenciando-o. Esse silêncio, que por muitos é “relegado a uma posição secundária [...] como resto de linguagem” (ORLANDI, 2002, p. 12) para Spivak vai configurar-se como silêncio que “liga o não-dizer à história e à ideologia” (SPIVAK, 2010), ou seja, significa, não é margem e tem implicações ruidosas sobre a vida dos sujeitos.

Este processo de apagamento, de neutralização, não contava com o estado de revolta que se estabeleceu entre colonizado e colonizador, principalmente após a Segunda Guerra Mundial. Os negros das colônias africanas se engajaram em um movimento de independência cultural, perceberam que haviam sido aviltados durante séculos, e passaram a afirmar a identidade da sua raça, a raça negra. Dessa percepção, nasce o movimento Negritude com o forte propósito de criticar diretamente o “mundo do branco”.

Necessário salientar que a palavra Negritude surgiu pela primeira vez, em 1934, com Césaire no Cahier d’un Retour au Pays Natal e foi defendida por Senghor como o conjunto dos valores culturais do mundo negro, ou ainda:

A Negritude é essencialmente esse calor humano que é presença na vida: no mundo. É um existencialismo, para falar como vós, enraizado na Terra-Mãe, que desabrocha ao sol da Fé.

Esta presença no mundo é a participação do Homem com os homens e, além disso, com tudo que existe, do seixo a Deus. (SENGHOR, 1964, p. 317).

Como já mencionado a Negritude é implicação direta de uma tomada de consciência não de um todo, mas de uma elite que se sentia tão assimilada à cultura ocidental que atemorizava perder totalmente os seus valores tradicionais. E, buscando seus valores, os negros francófonos vivem uma paradoxal realidade de terem a pele preta ao mesmo tempo que se sentiam descendentes dos gauleses.

O fato é que impulsionados por esse paradoxo, os negros encontraram na poesia a forma de resgatar e defender sua identidade. A literatura serviu para um processo de criação de uma mentalidade que seria necessária para a efetivação da independência política desejada. É na construção dessa poesia que se pretende resgatar a identidade negra, trabalha-se o efeito que caracteriza a Negritude. Efeito que se materializa na valorização de cadeias de linguagem, que se manifesta na temática, inspirando a compreensão da realidade africana; também nos aspectos semânticos, acrescentando significados próprios desse povo e na rima, por meio de uma cadência que reproduz o ritmo da dança africana.

Pertinente quando se fala, mesmo que minimamente, sobre identidade construída por meio de representações, mencionar Hall (2006, p. 48) que afirma: “as identidades nacionais são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”. Ainda nesta perspectiva, Chartier (2002, p. 17) ao analisar a construção de identidades aponta que “as representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas”, ou seja, a identidade nacional é uma representação construída por grupos que possuem interesses em impor a sua visão ideológica. Justamente o que se observa nesse resgate da identidade negra por meio da poesia.

Salientando que esse processo de resgate pautado na identidade, aciona outro elemento também muito importante: a memória. Sem que se consiga identificar o que vem primeiro, se

identidade, ou memória, o que importa é considerar memória de acordo com Halbwachs (2006, p.51), em sua obra *A memória coletiva*, ao deslocar o foco da lembrança individual para a social. Para ele, “a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”. Desse modo, as lembranças seriam coletivas, mesmo que de acontecimentos nos quais somente o sujeito estivesse envolvido, e com objetos que somente ele houvesse visto. Isso porque o ser humano nunca está só, ainda que não se distinga a presença material de outros homens, “só temos capacidade de nos lembrar quando nos colocamos no ponto de vista de um ou mais grupos e de nos situar novamente em uma ou mais correntes do pensamento coletivo” (HALBWACHS, p. 36).

Essa questão central da obra de Halbwachs tem servido de base para muitos estudos no campo social, por permitir uma reflexão sobre o passado, mediante a “sociologia da memória coletiva”, elaborada pelo sociólogo francês, em 1925. Ainda em *A memória coletiva*, o autor ressalta que, de um lado, a memória se apoia no passado vivido e, de outro, ela se conserva no grupo, e a lembrança é “uma imagem engajada em outras imagens” (HALBWACHS, 2006: p. 94). Ou ainda, a lembrança é de forma ampliada “uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada” (HALBWACHS, 2006, p. 91).

As lembranças podem ser simuladas quando ao entrar em contato com as lembranças de outros sobre pontos comuns em nossas vidas acabamos por expandir nossa percepção do passado, contando com informações dadas por outros integrantes do mesmo grupo. Por outro lado, afirma Halbwachs, não há memória que seja somente “imaginação pura e simples” ou “representação histórica que tenhamos construído que nos seja exterior, ou seja, todo este processo de construção da memória passa por um referencial que é o sujeito” (HALBWACHS, 2006, p. 97). E é justamente a memória de um indivíduo ou de um país que estão na base da formulação de uma identidade. Importante, também, é considerar a relação em memória e história e que, sobre essa

relação, estão implicados elementos estruturantes do presente projetados no passado:

Tal como as relações entre memória e história, também as relações entre passado e presente não devem levar a confusão e ao ceticismo. Sabemos agora que o passado depende parcialmente do presente. Toda história é contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, a seus interesses, o que não só é inevitável como legítimo. Pois, que a história é duração, o passado é ao mesmo tempo passado e presente. (LE GOFF, 2013, p. 53).

Mediante esse parco movimento pela história, pelas teorias e sobre a importante relação da memória, desse passado que se faz sempre muito presente na literatura mais engajada, questionadora, tem-se o essencial para o momento. O pouco percurso já permite que se apreenda a proposta do movimento Negritude e, mais especificamente, sobre seus ecos na poesia negra brasileira, direcionando, a partir deste ponto, para um olhar regional.

Desta feita, dar-se o start para o entendimento da poesia da professora Maria Aurea dos Santos do Espírito Santo, a Negra Aurea, com suas implicações na reconstrução de uma identidade em que presente e passado estão fortemente entrelaçados e são pontos de reflexão.

Isto aqui, é um pouquinho de Brasil

A presença do negro no Brasil bem como em muitos países ocidentais deve-se à escravidão. Destaca Dória (2008, p. 195) que “o ingresso de mão-de-obra livre em larga escala não parece uma alternativa condizente com a época em que tudo acontece. Essa ideia aparece mais tarde, em função de outras necessidades econômicas.” Considerando o aspecto econômico, é fato que sempre houve a subjugação de homens pelo próprio homem independentemente da cor de sua pele. Sobre isso ressalta-se que:

Os escravos brancos da Antiguidade e da Idade Média, frequentemente, foram descritos em termos que couberam ao posterior estereótipo do negro. Por toda a história, costuma-se dizer que os escravos, embora em alguns casos tão leais e fiéis quanto bons

cães, eram em sua maioria preguiçosos, irresponsáveis, espertos, rebeldes, desleais e sexualmente promíscuos. (DAVIS, 2001, p. 77)

Interessante citação que nos coloca diante da necessidade de desqualificar os que foram subjugados, enfatizando que a preguiça, a irresponsabilidade, a rebeldia e principalmente a sexualidade são, como consta na citação, estereótipos que moldaram o negro. Porém, mesmo que a história demostre que a escravidão independia da cor da pele, o que se considera ao discutir sobre Negritude e a oposição entre negros e brancos, como já oportunamente comentado.

Saindo do espectro amplo do Negrismo e sem a pretensão de aprofundar, pois, netas ponderações não caberia, é necessário mencionar seus reflexos na poesia negra no Brasil. Entendendo um pouco dessa construção, entender-se-á os elementos de poemas mais regionalista.

Assim, conforme Damasceno (1988, p.53), deve-se considerar que a situação sócio-racial do Brasil não permitiu que aqui nascesse um movimento sistemático de poesia negra aos moldes da Negritude, a despeito de manifestações isoladas similares desde o período da Escravidão. Isso se dá, continua a teórica, por serem realidades diversas, muito diferentes entre, por exemplo, a situação dos negros africanos que vão estudar na Europa, da conjuntura do negro brasileiro, cuja luta é a mais elementar; é a luta pela sobrevivência.

Por todo o período da Escravidão, e mesmo depois, os poucos negros brasileiros que conseguem elevar-se socialmente encontravam uma cultura branca e extremamente orgulhosa, arraigada aos padrões culturais europeus, cuja validade universal não era questionada por ninguém.

Saltando para o início do século XX, encontra-se uma Literatura Brasileira mergulha em uma fase de transição com traços parnasianos, e simbolistas sobrepondo-se uns aos outros. Esse panorama prepara o advento do Modernismo que eclode, em 1922. Segundo Damasceno (1988, p.53), os poucos estudiosos da poesia negra no Brasil não hesitam em afirmar ter sido o Modernismo o movimento literário que ofereceu melhores

oportunidades para o aflorar da poesia negra no Brasil. Isso se dá porque

um dos princípios fundamentais do nosso Modernismo consistiu na valorização dos elementos étnicos primitivos que constituem a verdade brasileira. Portanto a cultura negra como a indígena e até mais do que a indígena tinha de encontrar, como encontrou, uma receptividade, um estímulo da parte dos nossos artistas e cientistas, que possibilitaram positivamente uma reabilitação do negro e uma consequente descoberta de suas qualidades. (NUNES, 1972, p. 119)

Em amplo aspecto, houve uma revitalização do regionalismo, do tradicionalismo e do folclore. As tradições e contribuições culturais indígenas e negras passaram a ter direito de presença na literatura. De acordo com Damasceno (1988, p.55), o Modernismo trouxe uma maior liberdade temática, haja visto que antes dele havia mais ou menos um consenso sobre o que poderia servir de tema, ou não de assunto para a poesia. O assunto deveria ser a nobreza ou a formosuras já consagradas pela tradição. É evidente que a temática negra não estava aí incluída, pois não havia na literatura canônica, nem nobreza, nem formosura em escravos.

Um traço bastante singular da poesia negra no Brasil é, consoante Damasceno (1988, p. 67) a “acolhida dos ritmos negros: ritmos de batuque, de samba, de música, de candomblé, que tiveram entrada na poesia brasileira pela aceitação de todos os ritmos, como pregavam os modernistas”. E dentre todos os elementos que passam a caracterizar essa poesia identitária, a linguagem assume papel muito expressivo e inovador ao trabalhar um vocabulário rico e representativo da população negra.

E é assim que a poesia negra toma uma forma mais específica no Brasil. Sem entrar no mérito, é significativo mencionar que nesse início, essa poesia não era escrita por negros, em sua maioria, o que provoca discussões bastante pertinentes quando o falseamento das dores cantadas por quem não as sofreu. Porém, o nome de Lino Guedes deve ser trazido à baila. Damasceno (1988, p. 69) pontua que entre os autores que estrearam ao mesmo tempo em que se intensificavam os estudos sobre o negro no Brasil; destaca-se Lino Guedes. Seu primeiro livro *O canto do Cisne*

Preto (1927) e Negro Preto Cor da Noite (1932), reproduzem, ambos, as condições do negro brasileiro e de seu esforço de ascensão social.

Esse panorama do início do século XX, aqui pincelado, possibilita vislumbrar um cenário que, por tratar de uma realidade sociocultural muito específica, exigiu uma linguagem, temas e tons, também específico. Como já comentado, a realidade dos negros brasileiros é muito diferente da realidade dos africanos. E mais específica ainda se torna essa diferente vivência quando se sai do panorama nacional para o regional.

Evidente que em um país como o Brasil não se pode tratar, jamais, de um regionalismo. Uma vez que a literatura brasileira não tem um regionalismo, tem regionalismos e o que caracteriza essas especificidades literárias é o trato na linguagem, de um vocabulário que fortalece a necessidade de representação do espaço reafirmando a cultura local. Assim, há um olhar para uma região específica, a fim de explorar os costumes, o cotidiano em relação íntima com o que caracteriza e forma a identidade dos seus atores.

Segundo Bonnemaison e Cambrèzy (apud MORAIS, 2008, p. 34), o território é considerado como o “lugar fundador das identidades locais e a mola secreta de sua sobrevivência”. Nessa consideração percebe-se a necessidade que o ser humano tem, de estabelecer uma relação com os lugares. Uma relação onde “o espaço é investido de valores não só materiais, mas também éticos, espirituais, simbólicos e afetivos” (p. 10). Assim sendo, o território é, um “construtor de identidade, talvez o mais eficaz de todos [...]”. Pertencemos a um território, nós não o possuímos, nós o guardamos, nós o habitamos, nos impregnamos dele” (p. 13-14).

E é a partir desse sentimento de pertencimento que será analisado o poema Negro Vencedor, de Negra Aurea. Sob esse olhar mais específico de uma parte do Brasil que, por ser parte, também o compõem.

Objetos e Ritmos como símbolos de identidade na voz do Negro

A mulher protagonista na escrita feminina. Traz o traço humanista, rima não discrimina. Lei segregacionista, mente sã não contamina.

Esse empoderamento, ganhou um nome artístico. Negra áurea, comento: Um nome apriorístico. Traz sempre embasamento, ideal holístico. (...) (Santo, Maria. Protagonista Negra, 2023)

Maria Aurea dos Santos do Espírito Santo², a Negra Aurea, interessa nesta discussão sobre Negritude, a respeito dessa literatura de resgate, por ser uma voz viva da realidade Amazônica e, principalmente, amapaense.

Professora e poetisa, Negra Aurea, por meio de seus textos, acredita ser possível contar uma vasta experiência, pois escreve sobre a vivência do povo brasileiro, sobre o negro, agora, como sujeito de sua história, valorizando sua autoestima, historicidade e religiosidade. Seus poemas objetivam mostrar a contribuição do negro em diferentes aspectos sociais, sua evolução no tempo e no espaço e a sua valorização ao combater o racismo estrutural, o preconceito e a discriminação.

Com o objetivo de se entender melhor seu engajamento, faz-se importante conhecer o poema analisado; Negro Vencedor transcrito a seguir:

Negro Vencedor

Na minha escuta,
Na minha fala,
Minha identidade se constrói.
No meu agir,
No meu intervir,
É que eu digo onde dói.

É como o chocalho,
É como tambor,
Que mostro com fervor.
A minha dança,
A minha ânsia,
Compartilhada com amor.

² Maria Aurea dos Santos do Espírito Santo, natural do Igarapé-Miri, no estado do Pará. É educadora e procura incentivar a adesão de novos leitores e escritores, através de seus recitais, oficinas e construção poética. (Fonte: Negritude e identidade, Macapá – Amapá, 2019).

E marabaixo, batuque e capoeira,
São as minhas expressões.
De resistência, de liderança ...
Sou Negro, Negro vencedor.
(Negra Aurea)

Registrado em um desprezioso livreto intitulado Valorização do Negro, em 2019, o poema Negro Vencedor, já em seus primeiros versos, marca a atitude de um sujeito ativo, construtor de sua história, pois declara suas dores vividas quando diz “Na minha fala” [...] “É que digo onde dói”. Quem diz não é o outro, em clara oposição a uma literatura que tinha o negro retratado pelo branco, o chamado Negrismo, nos versos de Negra Aurea, a dor é vivida por ela, negra, e pela voz, também, negra do eu lírico que a representa como uma espécie de espelhamento.

No poema Negro Vencedor é marcante a relação entre identidade e memória, entre o passado no presente, o fortalecimento de uma em função da outra como nos versos “Minha escuta /Minha fala/ Minha identidade se constrói”. Segundo Achugar (2006, p. 179), a memória é um elemento da construção de identidade, é um “lugar teórico a partir de onde se fala [...]. Uma memória que é local ainda que atravessada pelo nacional, o regional e o internacional”. Portanto, a memória, mais do que simples arquivo de informações do passado é um referencial norteador na construção de identidades.

Representações simbólicas interessantes elencadas pela autora são marcas de sua identidade, de sua Negritude representados pelos adereços: Chocalho e tambor. Objetos esses utilizados nos versos como elementos que a caracterizam pela força que têm e por serem característicos do povo africano negro. Eles se fundem a ela quando a autora utiliza um elemento verbal que marca textualmente a comparação, o “como”, que os igualam, que os identificam “É como o chocalho/É como tambor/Que mostro com fervor”. Essas representações seguem nos versos:

E marabaixo, batuque e capoeira,
São as minhas expressões.
De resistência, de liderança ...
Sou Negro, Negro vencedor.

Nesses versos, Negra Aurea busca enfatizar determinadas características, que contribuem para reforçar a imagem que projeta de si e de sua gente, de sua origem, de um lugar mais específico, a cidade, e do povo, fundindo-as com suas representações. Essa reprodução mais singular, está representada pela menção à dança do marabaixo e ao batuque, danças típicas do Estado do Amapá. Tais representações não incidem, de circunstâncias meramente geográficas, por si só incapazes de imprimir caracteres físicos e/ou psicológicos nos que ali nascem, mas de uma visão de território que extrapola a esfera de espaço físico para se tornar uma representação simbólica e carregada de afetividade. É daí que serão retirados elementos comuns aos nativos da terra, na construção de uma mentalidade que estarão na base do que vier a ser considerado identidades locais³.

E sobre essas identidades local, vale ainda ressaltar que dançado principalmente em Macapá, o Marabaixo, mais peculiar que o batuque, no estado do Amapá, foi se “enraizando” junto com a paisagem e o desenvolvimento da cidade compondo assim, uma paisagem cultural em que essa dança, por meio de sua visualização poética, se funde e se materializa na história da cidade. Para esclarecer um pouco mais essa relação simbólica e por isso representativa, vale elucidar que:

O Marabaixo foi trazido pelos negros escravos que vieram para os trabalhos na lavoura e, principalmente, para a construção da Fortaleza de São José de Macapá. Tal manifestação pode rememorar a penosa travessia dos africanos nos navios negreiros que vinham “mar-a-baixo”, daí surge uma das possibilidades da significação do termo. Outra possibilidade de denominação vem de uma corruptela de marabú, termo árabe (marroquino), que significa profeta, místico, sacerdote, utilizado pelos negros de influência mulçumana que vieram para Mazagão, servindo os brancos originários da África Ocidental. (SOUZA, 2017, p. 261)

³ Expressão grafada de forma intencional afim de enfatizar que esta abordagem trata de um recorte, pois o Estado do Amapá, o local, se constitui de identidades múltiplas.

Além dos aspectos históricos e geográficos, é inegável que as identidades precisam de símbolos, visto que eles são signos/representações de um passado sacralizado que precisa ser revelado para que seja respeitado. Assim, no poema Negro Vencedor, a autora ao destacar o chocalho, o tambor, o marabaixo, o batuque dentre outros, fomenta a relação com sua ancestralidade, com sua memória e molda sua identidade. Sobre esse aspecto, Delgado diz o seguinte:

Identities, representações e memórias encontram-se inter-relacionadas. Por meio da memória, as comunidades e os indivíduos podem, por exemplo, resgatar identidades ameaçadas e construir representações sobre sua inserção social e sobre sua cultura. (DELGADO 2010, p. 62)

Assim, por meio dos versos que compõe o referido poema, como dito na citação acima, a autora constrói suas “representações sobre sua inserção social e sobre sua cultura”. E essa inserção social faz da voz do poema, a voz que representa um povo marcado pela resistência, um “Negro, um Negro vencedor”. Sua força, sua história são teias tecidas por símbolos que retratam um passado projetado no presente, sem que se saiba ao certo se é o presente refletido no passado. Sobre essa construção, é relevante considerar que:

é na busca de (re)construção e (re)conhecimento das identidades, que estimula os sujeitos a debruçarem-se sobre o passado pela procura de referência, imagens e resquícios temporais e/ou espaciais que lhes sejam a razão do ser no mundo. Desse modo, a memória encontra-se em múltiplos lugares, sejam esses materiais ou simbólicos - são os lugares da memória - cuja principal função é a de “parar” o tempo e impedir o esquecimento, e assim registrar os processos de identificações dos sujeitos. (SOUZA, 2017, p.237)

Seguindo este caminho, tudo no poema é estímulo entre presente-passado e identidade. Todos os elementos são relevantes para desvendar a natureza da memória coletiva mesmo na linguagem subjetiva do poema. O ritmo e a própria escolha pelo poema com as imagens que seus versos provocam estão sempre

relacionadas a sua cultura. Como declara Loureiro (2015, p. 157), ao tratar da força dos ritmos poéticos e matérias das danças Amazônicas entre elas, o mencionado Marabaixo, “são expressões que permitem consolidar a ideia de participação comum, do estar juntos, de constituir-se uma ampla comunidade, reforçada nesse contato pela sedução das amplas identidades evidenciadas pelo visual e o sensível.” Desta feita, tudo é forte, tudo ganha forma e energia na escrita de Negra Aurea.

Escrita viva, pois, de acordo com Maria Turano, a escrita em nossa cultura é fundamental e a memória do conhecimento passa também através dessa escrita. Na memória há um movimento que vai do presente em direção ao passado, porque “temos que nos interrogar acerca da maneira como os indivíduos e grupos recordam a si mesmos e ainda, de que maneira acontece a reconstrução das recordações” (TURANO, 2000, p. 03).

Não o bastante, o recurso à memória pode possibilitar muito mais, à medida que permite, como se observa no poema em questão, descortinar situações conflitivas, discriminações, jogos de poder entre pessoas e grupos sociais e processos como o de construção de identidades, uma vez que memória e identidade se entrecruzam. Assim sendo, a memória não pode ser vista como algo somente individual, mas como atuante no interior de grupos sociais, como já mencionado.

Relevante enfatizar que todos esses elementos destacados, aqui, são rudimentos passíveis dessas e de tantas outras leituras. Fato que permite mencionar o filósofo francês Jaques Derrida (1930-2004) e sua teoria da “desconstrução”, cuja relevância de tal teoria está na possibilidade de revelar, na leitura de toda ordem de textos, inclusive os literários, a marca de preconceitos raciais, sexuais, políticos e tantos outros. Para que se entenda melhor, Derrida (2004) afirmava não haver nada fora do texto e que haveria sim, uma falsidade, pois existiriam intenções ocultas, muitas vezes colocadas inconscientemente pelo autor.

Importante essas reflexões que retomam a História. A importância de lembrar é ressaltada por Bosi (1987), ao assegurar que lembrar significa aflorar o passado, combinando-o com o

processo corporal e presente da percepção, ao misturar fatos imediatos com lembranças.

A reminiscência aceita a relação do presente com o passado e, ao mesmo tempo, intervém no processo atual das representações. Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Então, que as ponderações aqui feitas, sirvam minimamente para que o ser humano não se perca de si mesmo e que, para além de negros vencedores, todos sejam capazes de não esquecer sua história ponderando o fato de que todo brasileiro é mestiço, seja sob o aspecto étnico ou cultural e que a arte, mais especificamente, neste momento, a literatura, é uma voz importante na tarefa de recordar e reforçar tradições e representações num movimento infinito de formação e transformação.

Referências

- ACHUGAR, Hugo. *Planetas Sem Boca*. Belo Horizonte. UFMG, 2006.
- BONNEMAISON E CAMBRÉZY. Le Lien Territorial: entre frontières et identités. *Géographies et Cultures (Le Territoire)*, n° 20. Paris: L'Harmattan, 1996. In: MORAIS, Maria de Jesus. "Acreanidade": Invenção e Reinvenção da Identidade Acreana. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. São Paulo: EDUSP, 1987.
- DAVIS, David Brion. *O problema da escravidão na cultura ocidental*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2001.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- DÓRIA, Antônio Sampaio. *O preconceito em foco: análise de obras infanto-juvenis- reflexões sobre História e Cultura*. São Paulo: Paulinas, 2008.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.
- DAMASCENO, Benedita Gouveia. *Poesia Negra no Modernismo Brasileiro*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

- DELGADO, Lucília de A. Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- HALBWACHS, Maurice. *Memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LE GOFF. *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: UNICAMP, 2013.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*. 5ªed. Manaus: Editora Valer, 2015.
- NUNES, Cassiano. *A poesia Negra no Modernismo Brasileiro*. Cultura, 1972.
- ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.
- SENGHOR, Léopold Sédar – *Liberté*. Négritude et Humanisme. Paris, Seul, 1964.
- SOUZA, Manoel Azevedo de. *Histórias vividas e narradas: as identidades amapaenses no Jornal Amapá (1945-1968)*. Macapá: UNIFAP, 2017.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- TURANO, R. Maria. *Memória e identidade nos contos de Teixeira de Souza: para uma antropologia da literatura: ensaios*. Lisboa, 1994.



Escrevivência Quilombola na Literatura de Dona Esmeraldina: uma análise de sua contribuição à narrativa amapaense

Daniel Batista Lima Borges¹

Marília Picanço Martins²

Yurgel Pantoja Caldas³

A nossa escrevivência não pode ser lida como canção de ninar da casa grande, e sim, para incomodá-los nos seus sonos injustos
(EVARISTO, Conceição. Becos da memória. 2017)

Introdução

Neste capítulo, adentramos o universo literário de Dona Esmeraldina, uma voz distintiva que ressoa com vigor no cenário amapaense. A análise busca desvendar as camadas de sua obra, enraizadas na rica tapeçaria cultural e histórica da comunidade quilombola da qual emerge. Inspirada pelo conceito de *escrevivência*, desenvolvido por Conceição Evaristo, exploramos como a autora entrelaça memória, tradição oral e resistência em suas narrativas, oferecendo uma perspectiva única sobre a identidade quilombola no Amapá. Ao longo deste capítulo,

¹ Doutor em Teoria e História Literária pela Unicamp e professor do curso de Letras na Universidade Federal do Amapá. E-mail: danielborges@unifap.br

² Acadêmica em Letras Português e Inglês na Universidade Federal do Amapá. E-mail: mariliamartinsunifap@gmail.com

³ Doutor em Literatura Comparada pela UFMG e professor do curso de Letras da Universidade Federal do Amapá. E-mail: yurgelcaldas@gmail.com

convidamos o leitor a mergulhar nas intrincadas paisagens literárias de Dona Esmeraldina, iluminando sua contribuição singular para o patrimônio literário e cultural da região⁴.

O capítulo se estrutura da seguinte forma: iniciamos com uma introdução que contextualiza a importância da autora e define os objetivos centrais da análise; em seguida, mergulhamos nos pressupostos teóricos que fundamentam nossa abordagem, explorando conceitos como *escrevivência* e a relação entre memória e narrativa na literatura quilombola; a análise da obra de Dona Esmeraldina constitui o núcleo do artigo, dividida em segmentos que elucidam a influência da cultura quilombola em sua escrita e exemplificam o conceito de *escrevivência* em suas narrativas; concluímos com reflexões finais que sintetizam as percepções obtidas e apontam para possíveis direções futuras de pesquisa. Ao longo do percurso, o leitor será conduzido por uma análise sustentada pela voz singular de Dona Esmeraldina, proporcionando uma compreensão contextualizada de sua contribuição à literatura brasileira.

Nascida no bairro do Laginho, em Macapá-AP, Esmeraldina Ramos dos Santos, conhecida como Dona Esmeraldina, além de uma escritora prolífica com cinco livros publicados desde 2002, também é contadora de histórias, compositora, marabaixeira⁵ e artesã quilombola, que se destaca como ícone cultural e literário do Amapá. Inspirada na riqueza da cultura amapaense, suas narrativas visam, ao mesmo tempo, dar voz a histórias não contadas de seu povo, ressaltando as lutas e as conquistas da comunidade quilombola, expressando novas sensações na forma

⁴ O presente trabalho se filia, como plano de trabalho, ao projeto de pesquisa *Saberes e Poéticas Orais da Amazônia Amapaense*, em execução sob a coordenação do Curso de Letras Francês (CCLFRAN) e do Departamento de Letras e Artes (DEPLA) da Universidade Federal do Amapá.

⁵ De acordo com o IPHAN (2018), o Marabaixo é uma forma de expressão elaborada pelas comunidades negras do estado do Amapá, manifestada especialmente por meio da dança e das cantigas denominadas ladrão, espécie de poesia oral musicada a partir dos toques das caixas, instrumentos de percussão produzidos pelos próprios tocadores.

literária. A obra de Esmeraldina ressoa como uma manifestação de resistência, enfatizando a importância da preservação da cultura quilombola no patrimônio amapaense. Desde a infância, ela reside na Área de Preservação Ambiental (APA) do Curiaú, onde cresceu imersa na cultura rica e diversa de sua região. Seu primeiro contato significativo com a literatura ocorreu na Escola Paulo Freire, onde cursava a Educação de Jovens e Adultos (EJA), marcando o início de uma relação vital com a escrita. Diante da escassez de livros em sua comunidade, Esmeraldina explorou o mundo da escrita através das histórias compartilhadas por seu pai, Maximiano Machado dos Santos.

Este modesto início foi o ponto inaugural de sua *escrevivência*. Suas histórias celebram a oralidade e a memória, preservando tradições que sustentam sua comunidade. Engajada na manifestação cultural do marabaixo, Dona Esmeraldina, também compositora de muitos ladrões⁶ de marabaixo, captura a alegria e a espiritualidade dessa expressão artística com raízes profundas na cultura afro-amapaense. Seu envolvimento no marabaixo é uma extensão de sua experiência, contribuindo para a preservação e a promoção dessa manifestação única.

Este estudo propõe uma análise da obra literária de Dona Esmeraldina, utilizando o conceito de *escrevivência* desenvolvido por Conceição Evaristo. Tal perspectiva visa examinar como a produção escrita de Dona Esmeraldina (os ladrões de marabaixo e as produções literárias) delinea e perpetua as expressões culturais, as memórias e as tradições orais da comunidade quilombola.

⁶ As composições conhecidas como cantigas de Marabaixo são constituídas por versos denominados de *Ladrões*. Esses versos são elaborados de maneira improvisada, com a finalidade de abordar, criticar, exaltar, agradecer, lamentar ou satirizar diversos eventos que ocorrem na rotina da comunidade, conforme destacado por Videira (2004). De acordo com Silva (2014), a noção de *Ladrões de Marabaixo* pode ser encapsulada por uma expressão poética melódica que reflete o sofrimento vivenciado pelos negros. Contudo, vale ressaltar que essa expressão também se origina da habilidade improvisadora dessas pessoas ao retratarem eventos de suas experiências cotidianas.

Conceição Evaristo, renomada escritora e pesquisadora brasileira, desenvolveu o conceito de *escrevivência* para abordar a literatura a partir das experiências de vida das pessoas negras e marginalizadas, destacando a importância da expressão escrita como forma de resistência e empoderamento. A literatura de Dona Esmeraldina, ancorada nesse conceito, revela as complexidades da vida das pessoas negras no Brasil, desafiando estereótipos e narrativas dominantes. A escrita dela é um testemunho da resistência cultural e histórica, preservando memórias coletivas e promovendo a diversidade na literatura.

Por meio de uma abordagem interdisciplinar, este estudo une a análise literária aos estudos culturais, evidenciando a relevância da voz de Dona Esmeraldina na promoção da identidade quilombola e na preservação das práticas tradicionais, ressaltando a literatura em sua função de colocar novas forças em evidência no campo social.

O *corpus* de análise abrange a entrevista realizada com Dona Esmeraldina em 16 de setembro de 2023, para os estudos da disciplina de Teoria da Literatura, juntamente com a produção literária da autora. A entrevista foi realizada pelas acadêmicas Marília Martins, Luana Araújo, Dafine Sousa e pelo acadêmico Kawan Wesley. O propósito da entrevista foi explorar a autoridade narrativa de Dona Esmeraldina, à luz dos princípios de Walter Benjamin, que qualificam o contador de histórias.

O estudo da obra de Dona Esmeraldina, uma voz quilombola do Amapá, torna-se crucial não apenas para preencher parte de uma lacuna, mas também para valorizar e reconhecer um pouco da riqueza das experiências de comunidades quilombolas. Entender e destacar a singularidade da voz de Dona Esmeraldina, por meio do conceito de *escrevivência*, evidencia não apenas sua contribuição para o campo literário do Amapá, mas também contribui para ampliar o diálogo sobre diversidade e representatividade das mulheres negras na literatura brasileira, ressaltando a memória cultural quilombola e promovendo uma compreensão mais inclusiva e holística da literatura. Segundo

Candido, a literatura é um espelho da sociedade⁷, refletindo suas complexidades, suas nuances e, por vezes, suas injustiças. No contexto brasileiro, a narrativa literária muitas vezes omite ou marginaliza vozes que são fundamentais para a compreensão completa da identidade nacional. Especificamente, as mulheres negras têm sido historicamente sub-representadas na literatura, apesar de suas contribuições significativas para a construção cultural e histórica do Brasil.

Escrevivência: narrativas de autodeterminação e resistência na Literatura Brasileira

Há muito tempo, mulheres negras têm participado ativamente da organização do tecido literário nacional, erguendo suas vozes e reivindicando a legítima posição de escritoras. Maria Firmina dos Reis, por exemplo, em 1887, delineou um marco notável nesse percurso, ao conceber a obra literária *Úrsula*. Este feito histórico desvela o pioneirismo dessa escritora negra, cuja biografia e conquistas, no entanto, ainda se encontram mergulhadas na penumbra de relativa obscuridade. A despeito do desbravamento de fronteiras no contexto literário, há escassez de conhecimento acerca dessa ilustre mulher negra, que ousou, em pleno período de sujeição escravagista, alçar sua pena para redigir um romance de índole abolicionista.

A literatura brasileira, em consonância com o registro histórico, desencadeia um processo de ocultação que oblitera os múltiplos aspectos da influência africana na constituição da

⁷ Candido (1965) argumenta que a literatura não é apenas um reflexo passivo da sociedade, mas um instrumento vivo que dialoga ativamente com suas complexidades e seus desafios. Para o crítico literário, a literatura desempenha um papel fundamental na formação cultural de uma sociedade, moldando e sendo moldada por seus valores, seus conflitos e suas aspirações. Ele via a obra literária como um espelho que reflete as contradições e as esperanças de uma comunidade, ao mesmo tempo em que ela oferece percepções sobre a natureza humana. Assim, a relação entre literatura e sociedade, segundo Candido, é uma interação dinâmica e intrincada, onde a literatura se posiciona como uma ferramenta essencial para a compreensão e a transformação do tecido social.

sociedade brasileira. As representações da negritude presentes na literatura nacional desempenham um papel relevante na formação de estereótipos que perpetuam a concepção de pessoas de ascendência africana como figuras retidas em um imaginário que se mantém circunscrito à experiência da escravidão e ao período subsequente à abolição.

Quando direcionamos nossa atenção para a figura da mulher negra neste contexto, a análise assume uma complexidade ainda maior. A literatura, enquanto arena de produção e disseminação simbólica de significados, incumbiu-se de solidificar uma narrativa que lança uma perspectiva pejorativa sobre a mulher negra. De acordo com Evaristo (2020), a representação literária da mulher negra, ainda profundamente arraigada a imagens vinculadas ao seu passado de escravidão, a retrata primordialmente como um corpo voltado à procriação e submetido ao prazer do macho senhor, falhando em atribuir-lhe a dignidade do papel de mãe, uma designação que tradicionalmente foi alocada às mulheres brancas em termos gerais.

Por conseguinte, autoras negras, a exemplo de Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e outras destacadas figuras, desempenham um papel proeminente na tarefa de incorporar no cânone literário brasileiro representações intrínsecas a uma autoimagem. Essa contribuição engendra, portanto, uma narrativa de caráter sócio-histórico que se manifesta tanto no âmbito individual quanto na coletividade. Trata-se de uma expressão literária que não se restringe meramente à descrição, mas, primordialmente, emerge a partir de vivências pessoais. Esta modalidade de narrativa salienta as vivências, os triunfos e as tribulações inerentes a uma dupla identidade, que a sociedade, por vezes, persiste em subjugar, isto é, a vivência simultânea da condição de mulher e de pessoa negra. Essa experiência peculiar foi por Conceição Evaristo (2020) designada como *escrevivência*.

O conceito de *escrevivência* converge na combinação lexical de *escrever* e *vivência*, contudo a densidade de seu significado transcende a mera fusão vocabular. O cerne reside na genealogia que a informa, revelando suas raízes, origens e conexões com

experiências étnicas e de gênero específicas. Como esclarece Evaristo (2022) a escrevivência não constitui uma mera escrita de si, uma vez que esta se circunscreve ao indivíduo em questão. Ela encerra em si a narrativa da vivência coletiva.

Memória e Narrativa: uma jornada entre o individual e o coletivo

Para que possamos captar algo dos relatos de vida de Dona Esmeraldina, recorreremos ao conceito de memória, tal qual definido por Ecléa Bosi (1994). Pretende-se registrar as memórias vividas por aqueles que a referida autora considera como “guardiões do passado”. As memórias adquiridas através da experiência dos mais antigos são influenciadas por fatores externos, o que ressalta a memória coletiva com grande influência nas recordações pessoais que acabam por se fundir com as memórias partilhadas por um conjunto de pessoas ou uma comunidade.

Em nossa pesquisa, a memória será acessada por meio da narrativa oral e da produção literária escrita. As narrativas orais de histórias de vida são importantes para trabalhar com o passado dos indivíduos, o cotidiano ou as experiências individuais. Assim, para Perazzo (2015, p. 130)

Assim, as Narrativas Oraís de História de Vida constituem-se em um método para se trabalhar com o passado dos indivíduos, com o cotidiano e com as micros experiências sociais. Mas também é um método que nos permite compreender como as pessoas pensam, porque fazem ou fizeram suas escolhas na vida, que posição social assumiram. Por isso, é um método que nos permite compreender as subjetividades. E dessa forma, nos permite trazer para a ciência as dimensões dos sentidos, dos sentimentos e das mentalidades, que antes eram apenas dos domínios dos relatos literários e das crônicas.

As narrativas orais são importantes não somente para o indivíduo, mas também para a sociedade, pois permitem que a tradição oral seja transmitida. É através da transmissão coletiva entre gerações que a tradição oral se mantém viva. Partindo deste

ponto vista, tomaremos como base teórica os trabalhos de Paul Thompson (1992). Em seu livro *A voz do Passado: História Oral*, o autor afirma que:

Por meio da história, as pessoas comuns procuram compreender as revoluções e mudanças porque passam em suas próprias vidas: guerras, transformações sociais como as mudanças de atitude da juventude, mudanças tecnológicas como o fim da energia a vapor, ou imigração pessoal para uma nova comunidade. De modo especial, a história da família pode dar ao indivíduo um forte sentimento de uma duração muito maior de vida pessoal, que pode até mesmo ir além de sua própria morte. Por meio da história local, uma aldeia ou cidade busca sentido para a sua própria natureza em mudança. (Thompson, 1992, p. 21)

As perspectivas teóricas acima adotadas ressaltam a interação entre memória individual e coletiva, permitindo-nos entender a profundidade de algumas das memórias compartilhadas por Dona Esmeraldina e sua comunidade. Se, por um lado, a abordagem de Perazzo sobre Narrativas Oraís de História de Vida amplia nosso entendimento acerca da importância das experiências individuais, cotidianas e subjetivas, por outro lado, essas narrativas, como destacado por Thompson, transcendem o âmbito individual, servindo como uma ferramenta vital para compreender as transformações sociais, culturais e históricas mais amplas. Assim, ao entrelaçar esses conceitos, nosso capítulo se fundamenta em uma análise profunda e holística das memórias e das experiências de Dona Esmeraldina, contextualizando-as dentro de um panorama mais amplo da história e da cultura quilombola do Amapá.

Análise da obra de Dona Esmeraldina

A abordagem sobre a obra de Dona Esmeraldina se concentrará na análise da estrutura narrativa, nas escolhas linguísticas e nas técnicas literárias utilizadas pela autora para transmitir suas mensagens e reflexões. Também dedicaremos

atenção à maneira como a escritora incorpora elementos sensoriais e culturais ao seu produto literário.

Para esta análise, foram utilizadas três obras de Dona Esmeraldina. A primeira delas, sendo a principal, com o título *Histórias do Meu Povo* (2002), é uma expressiva contribuição à literatura contemporânea que emerge das vivências e das narrativas de uma mulher quilombola. A autora delinea a atmosfera do espaço em que habita, utilizando características específicas inerentes à comunidade quilombola do Curiaú. Sua narrativa abrange a formação do quilombo, as dificuldades enfrentadas pelos seus antepassados para se libertarem do sistema escravista no Estado, e retrata o racismo desde a época do Amapá-território, de maneira clara e objetiva. Além disso, a autora descreve o cotidiano da comunidade quilombola em que ela cresceu, evidenciando a relação com o local de habitação e as formas de sobrevivência dos povos inicialmente presentes naquela região.

Dona Esmeraldina, na condição de autora-narradora, surge como figura central que conduz a narrativa e representa a voz e a identidade cultural do quilombo. Sua trajetória está entrelaçada com as nuances da resistência, transmitindo a força e a resiliência que permeiam aquela comunidade. Publicada em 2002, a obra compõe uma trama que transcende a mera narrativa, explorando as nuances da identidade cultural, da resistência e da vivência quilombola.

A segunda obra a ser utilizada tem como título *As aventuras de Dona Florzinha*, uma história de cunho infantil, baseada em fatos reais vivenciados pela mãe da autora, que tinha uma criação de galinhas e, em um determinado dia, um macaco apareceu no galinheiro e espantou as galinhas de Dona Florzinha. Para criar sua narrativa, Dona Esmeraldina constrói um cenário com elementos do imaginário local, que caracterizam a construção do ambiente em que ela vive. A autora, então, transforma essa vivência em uma história infantil a fim de contar os sinistros que acontecem na sua comunidade. Por fim, a última obra analisada

foi *A Onça* (2020), em que ela narra a aparição de uma onça em sua comunidade.

A construção das personagens

Os personagens que compõem a narrativa de *Histórias do Meu Povo* (2002) são diversos, e todos grandes figuras do Amapá. Na construção da obra, esses personagens são coadjuvantes da protagonista da história – a própria memória de dona Esmeraldina – que desempenha a ação de lembrar e organizar os acontecimentos históricos a esses personagens secundários. Vale destacar ainda que, se certos personagens são secundários em certa obra, eles se tornam personagens principais em outras, como por exemplo, a mãe da autora, que, em *Histórias do Meu Povo*, tem suas vivências rememoradas juntamente com as de outros personagens-tipo de uma narrativa coletiva, mas que em *As aventuras de Dona Florzinha* (2011) apresenta-se incorporando histórias de ancestralidade, lutas e triunfos.

Meus pais: Francisca A. dos Santos e Maximiano M. dos Santos, mais conhecidos como: Tia Chica e Tio Bolão; hoje estão velhos, mas lúcidos, pois se lembram de tudo que fizeram para vencer na vida e criar seus filhos. Minha Mãe, nem se fala, batalhou sempre com seus filhos do lado, se dedicou à roça, primeiro ajudando os outros e até que conseguiu seu próprio pedaço de chão. (Santos, 2002, p. 24)

No trecho mencionado acima, um recorte da primeira obra analisada, a mãe da autora, Francisca A. dos Santos, figura como um pilar significativo na narrativa de Dona Esmeraldina. Carinhosamente conhecida como Tia Chiquinha, ela é retratada como uma mulher resiliente e dedicada, cujas experiências e contribuições desempenham um papel fundamental na construção da história familiar e comunitária. O relato destaca a jornada árdua enfrentada por Tia Chiquinha e seu esposo, Tio Bolão (Maximiano M. dos Santos), ao longo da vida, destacando a resiliência do casal diante dos desafios da vida.

Ao apresentar a mãe como uma figura ativa na construção do meio de vida e na criação dos filhos, o trecho transmite uma narrativa que honra a contribuição valiosa de Tia Chiquinha para o desenvolvimento da comunidade e para a construção do legado familiar. A história dessa personagem não apenas enriquece o panorama da obra, mas também oferece uma perspectiva vívida sobre a força e o comprometimento das mulheres quilombolas na preservação de suas tradições e no enfrentamento das dificuldades impostas pela história e pelo contexto em que vivem.

Já na obra *As aventuras de dona Florzinha*, a autora assume o papel de protagonista, encenando toda a história ali contada.

Neste vilarejo, existia uma casa onde morava uma senhora com mais ou menos 70 anos, chamada por Dona Florzinha. Dona florzinha tinha os cabelos brancos, gostava de vestir vestidos, e de colocar um lenço na cabeça. Era ranzinza, e às vezes muito brava, mas era uma boa senhora. Dona florzinha criava muitas galinhas. (Santos, 2021, p. 3)

Quando eu era criança e ajudava minha mãe na roça, conheci mulheres que lutavam para ganhar a vida; Dona Maria dos Santos, Dona Benedita, Tia Joaquina, Maria Ramos e as minhas tias que jamais irei esquecer: Venina, Joaquina do Garcia e Joana “do Piu”, estas carregavam latas de tucupí na cabeça, muitas vezes quente, para que no outro dia tivessem o seu próprio dinheiro, do tabaco, do açaí, até mesmo do São João da Barra, uma bebida que naquela época era muito apreciada. Simão, este então, só vivia no lago atrás de peixe ou de apanhar uma bacaba, como ele sempre gostava. Seu Biluca dizia “se esta tala rebentar, esta casa cair, vai estragar meu açaí”. (Santos, 2002, p. 21)

Em seu livro, a autora delinea, ainda, as proeminentes figuras que constituíram o pano de fundo narrativo desde a fundação do quilombo até a contemporaneidade, delimitada pelo ano de publicação da primeira obra, *Histórias do Meu Povo* (2002).

Curiaú, onde tudo começou! Meu avô se chamava Januário Clarindo dos Santos, um dos filhos dos escravos. Você seria capaz de imaginar o que este homem fazia para sobreviver? Ah! Esta época foi de muita

luta, a caça era um de seus pontos fortes, ao encontrar uma onça seus tiros eram certos e sempre no meio dos olhos. (Santos, 2002, p. 15)

A escritora aborda também os eventos históricos vinculados a esses protagonistas, discorrendo sobre suas vivências e os desafios enfrentados. Adicionalmente, a narrativa oferece uma perspectiva particular ao compartilhar as tradições orais legadas por esses personagens, revelando camadas importantes da cultura quilombola, as quais permeiam tanto a trama quanto a identidade cultural da comunidade.

Tio Inácio também veio fugido para Macapá, chegando em uma canoa, tocando caixa de marabaixo anunciando a Deus e ao mundo a sua liberdade, passou a morar sozinho no campo da bacaba, hoje chamado de Capinlândia; tocava caixa de marabaixo a noite toda, com três cachorros amarrados à cintura, lá não passava ninguém, ouvia-se o som de longe, louvando a Deus por estar vivo. Seu João da Cruz é um dos netos que ficou para fazer alegria na hora de rezar a folia. A alegria de viver é tanta que debaixo de sol, chuva, relâmpago e trovão jamais perderam a fé em Deus, tudo isso era sinal que Deus não esquecia dos negros, escravos trabalhadores. (Santos, 2002, p. 20)

Os desafios enfrentados pelo personagem Tio Inácio são evidentes na descrição de sua chegada, fugindo para Macapá em condições adversas, tocando caixa de marabaixo como um ato de resistência e celebração de sua liberdade. A solidão no campo de bacabas, associada ao som noturno da caixa de marabaixo e aos cachorros amarrados à cintura, cria uma imagem poderosa de perseverança diante das dificuldades e da adversidade. Seu João da Cruz, como neto de Tio Inácio, é mencionado como alguém que continua a tradição de trazer alegria durante a folia, destacando a transmissão intergeracional das práticas culturais quilombolas. A descrição de “alegria de viver” reforça a resiliência da comunidade frente às condições adversas, simbolizadas pelas intempéries (sol, chuva, relâmpago e trovão). O comprometimento com a fé em Deus, mesmo diante das condições adversas não somente do tempo, mas da vida, sugere uma ligação profunda entre espiritualidade e resistência, representando a força coletiva da

comunidade diante dos desafios históricos enfrentados pelos negros escravizados.

Durante a entrevista, Dona Esmeraldina enfatiza os mesmos aspectos, por meio do relato oral e da narração das ações de outros personagens. A autora partilha a história de seu antepassado que, diante das injustiças perpetradas pelo sistema escravagista, ousou empreender uma fuga notável, considerando o contexto da época, fixando-se com bravura nos recônditos das matas e nas margens imponentes do rio Amazonas. A trajetória desse ancestral reveste-se de simbolismo, destacando-se como um testemunho da resistência e da busca por alternativas à exploração desumana. Dona Esmeraldina enfatiza a tenaz resistência de seu tetravô em se submeter à condição de escravidão, evidenciando a coragem e a determinação que permearam sua jornada.

Meu pai, ele nasceu aqui no Curiaú com a minha mãe porque eu venho de uma família de ex-escravos, né? o meu “tertaro” avô, ele veio com as primeiras famílias que vieram para Mazagão, então ele não conseguiu ser escravo, na... na chegada dele ele conseguiu logo fugir, ele fugiu, veio pela mata e depois conseguiu chegar pelo rio e veio nessas beiradas do rio Amazonas que foi quando ele encontrou uma índia, uma indígena, uma índia não, uma indígena que aqui na nossa região nós temos muito, né, indígenas? E ele encontrou uma indígena e trouxe e já trouxe essa indígena e já veio com ela e já chegando pra cá, quando ele conseguiu chegar, é... aqui no mocambo que tem uma pedra muito grande, né, no mocambo, daqui ele já conseguiu chegar no Curiaú foi quando começou as primeiras famílias e ele foi um dos primeiros moradores daí já veio meu avô, já com a fuga, né, com a chegada desse casal, já nasceu o meu avô Januário e do meu avô já veio a família da minha mãe, minha mãe, meu pai, porque minha mãe com meu pai eles eram primos porque o meu avô com a minha avó eles eram irmãos, né. (2023, 00:02:13)

É com olhar crítico sobre a história que a autora integra presente e passado, alinhando sua escrevivência. Em seu livro, Dona Esmeraldina também oferece uma narrativa que retrata o racismo vivenciado por seus antepassados e as árduas batalhas travadas em busca da liberdade.

O que sobrou do negro quando veio a lei que os prejudicavam ainda mais, de nada valeu, somos negros, só queremos trabalhar, procurando viver com respeito e dignidade e conquistar um espaço na sociedade. Hoje, todos aqueles que passaram pela escravidão se orgulhariam dos filhos, netos, bisnetos e tataranetos que juntos fazem a festa do santo padroeiro São Joaquim. (Santos, 2002, p. 17)

No trecho acima, a autora delinea a persistência do negro diante das leis discriminatórias que, ao invés de extinguirem as adversidades, intensificaram-nas. A afirmação assertiva, “O que sobrou do negro quando veio a lei que os prejudicavam ainda mais, de nada valeu”, ressoa como um testemunho contundente das injustiças enfrentadas. Esmeraldina não se limita a expor as adversidades, mas reforça a identidade negra ao proclamar: "Somos negros, só queremos trabalhar, procurando viver com respeito e dignidade e conquistar um espaço na sociedade." Nessa declaração, há um chamado à igualdade, à oportunidade justa de contribuir para a sociedade e à busca de reconhecimento como cidadãos dignos.

O anseio por uma vida com respeito e dignidade permeia a mensagem da escritora quilombola, refletindo não apenas a experiência individual da autora, mas a luta coletiva de todos aqueles que compartilham uma história marcada pela escravidão. Ao afirmar que "todos aqueles que passaram pela escravidão se orgulhariam dos filhos, netos, bisnetos e tataranetos", Dona Esmeraldina destaca não apenas a superação, mas também a construção de uma herança que é motivo de orgulho para a comunidade negra. Sua escrita não apenas narra a história de personagens importantes para a construção identitária, mas esculpe uma trajetória de superação e orgulho que ecoa através das gerações.

O imaginário

A presença de elementos do imaginário local nas criações da escritora Dona Esmeraldina confere uma visão particular da realidade cultural quilombola. Flora, fauna, mitos e tradições

locais são entrelaçados na trama textual da autora, proporcionando uma dimensão imersiva à experiência literária. Evidencia-se, neste trecho da obra intitulada *A Onça* (2021), a presença de uma fauna característica do local narrado, presente praticamente em todas as demais obras da autora. Santos (2020, pág.7) exemplifica essa imersão ao escrever: “Era uma noite de lua cheia, estávamos em família apreciando o luar. De repente, ouvimos os bois correndo no curral, os cachorros latindo e os cavalos relinchando”. Em outro exemplo, ao explorar o quilombo onde vive, a autora disse: “Curiaú é belíssimo, andando pela mata vi a plantação de laranja, colocam escada para subir. No sítio há muitas fruteiras, pássaros e outros animais, as crianças é que gostam, todos querem participar, o dono reparte com todos os que ajudam os frutos ali colhidos” (Santos, 2002, p. 22).

O imaginário rural é um protagonista silencioso que dá vida às narrativas de Dona Esmeraldina, que aponta para os elementos que circundam a cultura quilombola, desde os sons da natureza até as nuances da vida cotidiana. Esta representação não apenas ressoa com aqueles familiarizados com a vida rural, mas também educa e sensibiliza leitores de diversas origens, proporcionando uma amostra da vida em um quilombo amapaense.

É importante ressaltar que o aspecto sensorial de Dona Esmeraldina permeia as descrições, estilizando-as: “Eu fico de longe ouvindo o cantar dos pássaros, estou na beira do rio, mato para todos os lados, cheiro de mato, estrumo de gado e eu lá no meio de tudo isto” (Santos, 2002, p. 23). Essa vivacidade sensorial contribui para a construção de um realismo que aponta, às vezes, para o impressionismo de um narrador imerso no ambiente.

Em resumo, a tríade interconectada entre a) identidade cultural, b) elementos do imaginário local e c) representação de personagens constitui o fundamento da influência da cultura quilombola na literatura da autora. A leitura prévia dos textos, como ferramenta interpretativa, não apenas prepara o terreno para a compreensão da narrativa e as possíveis representações de um espaço, mas enriquece a experiência literária ao facultar ao leitor

aprofundar-se nos matizes culturais intrincados presentes nas páginas da obra de Dona Esmeraldina.

A consideração desses elementos mostra a que ponto a escrevivência das obras de Dona Esmeraldina é imperativa para compreendê-la. Sua produção transcende o mero exercício literário, tornando-se um testemunho vivo e intrínseco da experiência cultural quilombola.

Os desafios da comunidade quilombola na literatura de Dona Esmeraldina

A escrita de Dona Esmeraldina, como evidenciada em *Histórias do meu povo* (2002), também capta os desafios enfrentados pela comunidade quilombola à qual a autora pertence. A escolha do título “Histórias do meu povo” ressalta a conexão intrínseca entre a obra e a experiência de vida da autora, revelando um compromisso em desvelar as histórias até então não contadas, rompendo com o silêncio histórico que muitas vezes marginalizou as narrativas quilombolas.

Nesse contexto, Santos (2002, p. 26) relata, em sua entrevista, que “Meus sobrinhos, meus irmãos e eu montamos um grupo de batuque: Raízes do Bolão para que não morra a tradição, pois tudo o que nós queremos é mostrar a nossa cultura para que todos possam ver que temos que viver para aprender”. No trecho, destaca-se o esforço consciente para preservar a tradição cultural quilombola. A citação sublinha ainda o propósito do grupo em evitar que a tradição se perca, refletindo não apenas um ato cultural, mas também um gesto de resistência contra o esquecimento. A frase “tudo o que nós queremos é mostrar a nossa cultura para que todos possam ver que temos que viver para aprender” ressalta a importância educativa do grupo de batuque *Raízes do Bolão*, enfatizando a vitalidade da cultura quilombola como um elemento essencial da identidade e uma fonte de aprendizado contínuo.

Também é importante ressaltar que a produção literária de Dona Esmeraldina carrega uma significativa carga histórica, a qual espelha a busca pelo reconhecimento de sua paisagem.

Os anos foram passando e as coisas se transformando, só não o racismo que continua em nossos dias, os negros passam e ainda são criticados. Curiaú nos dias de hoje tem mais respeito e amor pela sociedade, é bastante procurado nas festas e no balneário, onde as pessoas sentem-se bem olhando a natureza; a vida deste povoado mudou, passaram a ter mais liberdade em tudo. Hoje é bonito ver as crianças quando vão à escola, este povo mudou, até mesmo no seu jeito de falar. Temos nossa cultura, trabalho e ocupação. (Santos, 2002, p. 21)

Ao descrever a atual realidade do Curiaú, Dona Esmeraldina ressalta o progresso notável no reconhecimento da sociedade para com a sua comunidade. A autora destaca com orgulho a preservação da cultura, a existência de trabalho e ocupação, evidenciando não apenas a resiliência diante das adversidades, mas também a capacidade de transformação e crescimento individual e coletivo.

Hoje tudo mudou. Estou aqui parada, analisando e comparando os tempos. Antigamente as coisas não tinham tanta facilidade como hoje, até as águas as mulheres tinham que encher em um poço no meio do mato. Tinham água pura e tão limpa que dava gosto de beber. Meu avô dizia que não precisava do “feitiço” da geladeira. A partição de lenha. Tudo isso me enche de alegria, revive a história do nosso passado. O sufoco de lavar o salão. A igreja já não existe mais. Era muito árduo o serviço, devido a distância onde estava a água. Hoje estou vendo tudo mais fácil, o trabalho que tínhamos antes ficou hoje por conta do bombeiro: sinto-me aliviada, por não ter que entrar no mato com labirinto por todos os lados. Das conversas com minhas primas vivemos momentos de felicidade. Trouxe de volta a lembrança de nossos tios, pais e irmãos que não fazem mais parte do nosso mundo, mas que estão vivos em nossos corações. (Santos, 2002, p. 28)

O texto reflete uma reflexão nostálgica da autora sobre as mudanças ocorridas em sua comunidade ao longo do tempo. Dona

Esmeraldina compara o presente com o passado, destacando as transformações que trouxeram facilidades, especialmente em relação ao acesso à água, algo tido como essencial e simples de se ter acesso nos dias atuais. A menção ao poço no meio do mato para obter água pura ressalta as dificuldades enfrentadas anteriormente, enquanto a referência ao "feitiço" da geladeira sugere uma visão lúdica e, possivelmente, crítica em relação às modernizações. O contraste entre o passado desafiador e o presente mais conveniente destaca a evolução vivenciada pela comunidade.

A menção às conversas com as primas e a evocação de memórias de tios, pais e irmãos que já se foram ressaltam a importância das relações familiares e da preservação da memória. O texto de Dona Esmeraldina não apenas documenta as mudanças práticas, mas também destaca a continuidade emocional através das gerações, mostrando como as lembranças mantêm vivas as histórias daqueles que não estão mais fisicamente presentes.

A escolha cuidadosa de palavras, imagens e metáforas pela autora é outro recurso que contribui para a construção de uma atmosfera que permite aos leitores sentir a textura das vivências quilombolas. A autora também emprega um estilo que remete à tradição oral, criando uma proximidade maior entre os personagens e os leitores. Em último plano, a relação entre as obras literárias de Dona Esmeraldina e os desafios enfrentados pela comunidade em que ela vive revela não apenas uma documentação histórica, mas uma expressão artística cuidadosa que dá vida aos desafios da comunidade quilombola.

Para além dos desafios locais, as dinâmicas sociais e culturais dos quilombolas na obra de Dona Esmeraldina vão de encontro a reivindicações históricas mais amplas, de escopo não apenas nacional, mas que concernem a condição do negro antes escravizado em várias partes do mundo. Lélia Gonzalez (2020), nesse aspecto, salienta a incessante busca das comunidades negras por formas de resistência diante de sua desumana condição de escravidão no Brasil, estabelecendo, assim, uma conexão relevante com o testemunho de Dona Esmeraldina. A assertiva de Gonzalez

ecoa a longeva tradição de resistência, em que a população negra invariavelmente buscou meios de insurgência contra a degradante situação a que tal população fora submetida.

Consoante às informações fornecidas pela historiadora negra Maria Beatriz Nascimento, os registros históricos atestam que já em 1559 foram notadas as primeiras manifestações de resistência com a formação de quilombos, comunidades alternativas que emergiram nas proximidades das plantações de cana-de-açúcar no Nordeste. Estes enclaves quilombolas, disseminados por todo o país, surgiram como resposta organizada da comunidade negra à superexploração a que ela estava submetida, destacando-se como contrapartida aos imperativos econômicos regionais impostos pelo sistema escravista.

Ele [O negro] sempre buscou formas de resistência contra a situação subumana em que foi lançado. De acordo com as informações que obtivemos da historiadora negra Maria Beatriz Nascimento, já em 1559 se tem notícia da formação dos primeiros quilombos, essas formas alternativas de sociedade, na região das plantações de cana do Nordeste. E os quilombos existiram em todo o país como a contrapartida, o modo de resistência organizada do povo negro contra a superexploração de que era objeto. Sua distribuição geográfica se articulou com a migração interna da população escrava (principalmente depois de 1850), forçada a satisfazer as exigências econômicas regionais do sistema. Os chamados “ciclos da economia brasileira” do período escravista (açúcar, mineração e café, além de outros mais secundários como algodão, fumo etc.) obrigavam a população escrava a tais deslocamentos, e esta, por sua vez, resistia com a formação dos quilombos. (Nascimento, 2020, p. 44)

A constituição dos quilombos, conforme abordada por Lélia Gonzalez, emergiu como uma estratégia de resistência sistematizada adotada pelas comunidades negras no contexto brasileiro. Essas comunidades buscavam deliberadamente estabelecer sociedades alternativas, distanciando-se das condições opressivas inerentes às plantações e aos ciclos econômicos vigentes durante o período escravista.

A narrativa de Dona Esmeraldina, que remonta aos primórdios dos habitantes da região do Curiaú, representa um exemplo palpável dessa resistência histórica. Seu antepassado, tetravô, logrou escapar da escravidão, encontrando refúgio em território livre, onde iniciou uma nova trajetória de vida. Angela Davis, ao discutir a formação das famílias afro-americanas como um meio de resistência, encontra eco nas experiências históricas compartilhadas por Dona Esmeraldina. A busca por autonomia e a construção de novos núcleos familiares foram estratégias empregadas não apenas para resistir às práticas desumanas da escravidão, mas também para forjar um sentido de identidade e coesão social diante das adversidades enfrentadas pelas comunidades afrodescendentes.

Mesmo quando os esforços da população negra para manter e estreitar seus laços familiares eram cruelmente atacados, a família continuava sendo um importante caldeirão de resistência, gerando e preservando o legado vital da luta coletiva por liberdade. Embora nossas bisavós e nossos bisavôs possam não ter tido a expectativa de libertar a si mesmo da escravidão, ou da meação, ou da cozinha do sr Charlie, podem ao menos ter transmitido seu sonho de liberdade às gerações seguintes. (Davis, 1994, p. 69)

O segmento anterior ressalta a relevância da instituição familiar como um componente fundamental na resistência e na transmissão de um legado de luta pela liberdade dentro das comunidades negras. Ao entrelaçar a história pessoal de Dona Esmeraldina com a narrativa mais ampla da resistência negra, evidencia-se a resiliência ancestral que permeou as experiências da comunidade afrodescendente. A coragem manifestada na fuga do antepassado de Dona Esmeraldina não apenas ilustra a busca por liberdade individual, mas também ressoa como parte integrante de uma narrativa coletiva de resistência contra a opressão institucionalizada.

Principais reflexões de Dona Esmeraldina sobre sua obra e sua comunidade

Em síntese, a obra de Dona Esmeraldina transcende os limites da literatura convencional ao oferecer reflexões sobre a identidade cultural e as transformações sociais. Sua escrita não apenas conta histórias, mas lança um olhar sobre a resiliência, a preservação cultural e a evolução da comunidade quilombola de Curiaú. Ao explorar essas reflexões, somos convidados a compreender não apenas uma narrativa singular, mas um legado cultural valioso que ecoa através das páginas de *Histórias do meu povo*.

A consciência histórica de Dona Esmeraldina é evidente em sua narrativa, especialmente ao mencionar, na obra citada, que a igreja onde realizavam as rezas já não existe mais. Esse reconhecimento das mudanças no ambiente físico e cultural mostra como a autora não apenas vive no presente, mas também é guardiã da memória coletiva de sua comunidade.

Outro ponto central das reflexões da escritora é a valorização das relações familiares. As conversas com seus entes queridos e as memórias dos seus ancestrais revelam a importância das conexões emocionais na construção da identidade quilombola. Assim, Dona Esmeraldina, ao resgatar essas memórias, não apenas honra aqueles que vieram antes, mas também destaca a continuidade dessas relações como elementos essenciais da comunidade.

Por fim, o imaginário local desempenha um papel crucial nas obras da autora. Através da descrição da fauna, da flora ou das tradições orais, a escritora mostra a cultura e a paisagem do Amapá por meio da perspectiva feminina e quilombola. Esta integração do local com o pessoal permite que a obra ressoe além das fronteiras geográficas, servindo como um testemunho potente da experiência quilombola e sua ressonância histórica e cultural.

Dona Esmeraldina emerge como uma voz vital na literatura contemporânea ao abordar as memórias e as experiências da comunidade quilombola do Amapá. Sua obra mais notável, *Histórias do Meu Povo* (2002), não só captura as vivências cotidianas e os desafios enfrentados pelos quilombolas, mas

também destaca a importância da resistência e da resiliência cultural. Através da construção de seus personagens, a autora retrata o legado de seu povo, conectando-se a eventos históricos significativos e revelando nuances da cultura quilombola, desde sua formação até a contemporaneidade.

Problemáticas a serem exploradas em trabalhos futuros

Com base nos aspectos discutidos acima, podemos identificar várias problemáticas e áreas potenciais para estudos futuros. Estas problemáticas oferecem um ponto de partida para pesquisas mais aprofundadas e podem ser exploradas em diferentes contextos acadêmicos, incluindo estudos de literatura, sociologia, antropologia, estudos culturais e estudos de gênero, entre outros.

O termo *escrevivência*, cunhado por Conceição Evaristo, é essencial para compreender a literatura de Dona Esmeraldina. Ambas as autoras enfatizam a importância de escrever a partir de vivências específicas, dando voz a experiências muitas vezes marginalizadas na sociedade brasileira. Problemáticas a serem exploradas em trabalhos futuros poderiam partir das seguintes questões: Como o conceito de *escrevivência* de Conceição Evaristo pode ser aplicado ou reinterpretado em diferentes contextos culturais e geográficos? Qual é a especificidade da *escrevivência* na literatura de Dona Esmeraldina e como ela difere ou se assemelha a outros contextos?

A atenção para a produção de Dona Esmeraldina permite destacar a literatura como uma forma de resistência e empoderamento para as pessoas negras e marginalizadas. No contexto da referida escritora, sua literatura reflete e documenta a riqueza cultural e histórica da comunidade quilombola, atuando como uma voz de resistência contra narrativas dominantes. Pesquisas futuras com certo grau de relevância ainda precisam ser feitas sobre como a literatura de resistência, como a de Dona Esmeraldina, influencia a percepção pública sobre questões de identidade, empoderamento e justiça social no Amapá e no Brasil.

Assim, surge a questão: Qual é o impacto da literatura de resistência na formação de identidades culturais e políticas?

Outro aspecto é o da representatividade e da diversidade. O estudo da obra de Dona Esmeraldina ressalta a sub-representação de mulheres negras na literatura brasileira e a importância de ampliar a diversidade e a representatividade dessas mulheres. Desta forma, há claras possibilidades de pesquisas a serem exploradas para que se possa saber em que medida a literatura de Dona Esmeraldina contribui para a inclusão e a representação de vozes marginalizadas na literatura brasileira, e sobre como a literatura pode ser uma ferramenta para promover uma representação mais diversificada e inclusiva na sociedade.

Ainda em relação ao tema da diversidade, a presença da produção de Dona Esmeraldina no campo literário ajuda a questionar de que maneira a literatura de mulheres negras desafia, redefine e/ou reinterpreta estereótipos e narrativas dominantes sobre identidade, gênero e raça na sociedade brasileira, e qual seria o impacto dessas obras na promoção da igualdade de gênero e racial.

Outra problemática importante ainda por ser explorada concerne à relação entre a memória coletiva e a narrativa oral, e consiste no questionamento de como as narrativas orais e a memória coletiva são preservadas, reinterpretadas e/ou transformadas na literatura de Dona Esmeraldina, e qual seria o papel da literatura na preservação e na transmissão de memórias coletivas e de histórias dessas comunidades. A importância da memória coletiva e da narrativa oral é, portanto, evidente tanto nos pressupostos teóricos quanto nas informações sobre Dona Esmeraldina. Ambas as fontes enfatizam a relevância das histórias compartilhadas e das tradições orais na preservação da cultura quilombola.

Finalmente, é evidente que a autora se utiliza de sua literatura para celebrar, preservar e promover a rica herança cultural de sua comunidade. Assim, a conexão com a história e a cultura quilombola também gera problemáticas relevantes para pesquisas futuras. Questões sobre como a literatura de Dona Esmeraldina

contribui para a compreensão e a valorização da história, da cultura e das tradições das comunidades quilombolas e de que maneira essas obras ampliam o diálogo sobre patrimônio cultural, ancestralidade e direitos das comunidades quilombolas podem ser sólidos pontos de partida.

Considerações finais

A análise da obra de Dona Esmeraldina, à luz do conceito de *escrevivência* (Evaristo, 2020), destaca sua singular contribuição para a representatividade quilombola e a diversidade amapaense. Sua escrita não só testemunha a resistência e a identidade da comunidade do Curiaú, mas também preserva tradições e memórias culturais, enriquecendo o cenário literário do Amapá. A entrevista com a autora reforça sua importância na promoção da diversidade cultural e na valorização da identidade quilombola. Assim, este estudo busca valorizar e ampliar o diálogo inclusivo na literatura brasileira, reconhecendo as vozes marginalizadas e a riqueza da cultura quilombola.

Agradecimento a Dona Esmeraldina

Ao concluir esta análise, expressamos nossa profunda gratidão a Dona Esmeraldina Ramos do Santos, cuja voz ressoa como um eco valioso da e na literatura amapaense. Sua generosidade ao compartilhar suas experiências, memórias e perspectivas enriqueceu imensamente este estudo. Agradecemos a essa escritora por abrir as portas de sua casa e de sua *escrevivência*, permitindo-nos mergulhar nas complexidades culturais e históricas do Curiaú e, por extensão, do Amapá.

Dona Esmeraldina, sua obra e seu compromisso com a preservação da cultura quilombola são um farol que ilumina o caminho para uma compreensão mais profunda e inclusiva da diversidade literária brasileira. Que sua escrita continue a inspirar futuras gerações, valorizando suas raízes, resistindo às

adversidades e promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

Este estudo não seria possível sem a colaboração e a participação ativa de Dona Esmeraldina, razão pela qual expressamos nossa sincera gratidão por sua contribuição vital para o enriquecimento do patrimônio cultural e literário do Amapá.

Referências

A escrevivência carrega a escrita da coletividade, afirma Conceição Evaristo. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 2022. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo>> Acesso em: 01 de Jan de 2024.

BORGES, Daniel. *Performances de narração oral no ensino de literatura em Timor-Leste: produção de estilos em contexto pós-colonial.* Tese de doutorado. Unicamp. Campinas: 2020.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos.* 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOGÉA, Hiroshi. *Importância da preservação da memória.* Disponível em: <https://www.hiroshibogea.com.br/importancia-da-preservacao-da-memoria/>. Acesso em 29 de Dez de 2023.

EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória.* 1ª Ed. Belo Horizonte: Pallas, 2017.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade.* 1ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi; SIPPEL, Juliano. *A Escrevivência de Conceição Evaristo como reconstrução do tecido da memória Brasileira.* Paraná. 2019.

HERMINIO, Beatriz. *A escrevivência carrega a escrita da coletividade, afirma Conceição Evaristo.* 2022. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo>. > Acesso em: 07 out de 2023.

GONZALES, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Organizado por Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

OLIVEIRA, Marcelo de Jesus de; SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo; SILVA, Olívia Aparecida. *Entre e para além da literatura: um estudo da noção 'escrevivência'*, de Conceição Evaristo. 2021.

EVARISTO, Conceição. Da representação à auto-apresentação da mulher negra na literatura brasileira. *Revista Palmares*, ano 1, v. 1, p. 52-57. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/02/verista01.pdf>. Acesso em: 7 out de 2023.

_____. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>. Acesso em: 7 out de 2023.

REZENDE, Luciana Barreto Machado; CAMPOS, Beatriz Schmidt. Memória, alteridade e escritas de si em Conceição Evaristo, Maria Auxiliadora, Carolina de Jesus e Elza Soares: a arte da *escrevivência*. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 66, 2022.

PERAZZO. F. P. Narrativas Oraís de Histórias de Vida 2015 Disponível em: [file:///C:/Users/Netof/Downloads/rebecanunesguedes,+8_\[Doss8\].pdf](file:///C:/Users/Netof/Downloads/rebecanunesguedes,+8_[Doss8].pdf). Acesso em: 27 de set de 2023.

SPERBER, Suzi Frankl. *Ficção e razão: uma retomada das formas simples*. São Paulo: FAPESP, 2009.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Suely, Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

IPHAN. 2018. *Dossiê de Registro*. Brasília- DF. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DOSSIE_MARABAIXO.pdf. Acesso em 27 de dez de 2023.

Silva Junior, J. E. da, & Tavares, A. L. de O. (2018). Patrimônio Cultural, Identidade e Memória Social: suas interfaces com a sociedade. *Ciência Da Informação Em Revista*, 5(1), 3-10. Disponível

em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/cir/article/view/3775>.
Acesso em: 24 de Dez de 2023.

QUEIROZ, Silvaneide. *Território Quilombola do Curiaú e area de proteção ambiental do rio curiaú: interpretação dos conflitos socioambientais pela economia ecológica*. 2007. Disponível: <https://ppgdstu.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Dissertacoes/2007/SILVANEIDE%20QUEIROZ.pdf>. Acesso em: 27 de Dez de 2023.

SANTOS, Esmeraldina. Entrevista Esmeraldina. *Grupo de Pesquisa Poéticas e Saberes da Amazônia Amapaense, Unifap-Depla*. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1G-GPOMpUUuxGpoe4-dPVE-hEaSQyabDh/view?usp=sharing> >
Acesso em: 30/12/2023.



**Performance identitária
na festividade de
Nossa Senhora da Conceição:
permanência e ressonância de vozes**

**Ivana de Araujo Brito¹
Maria Lucia Silva de Oliveira²
Marcos Paulo Torres Pereira³**

A ocupação territorial do Brasil ocorreu seguindo o objetivo colonial de exploração, de ampliação das atividades comerciais e de demonstrações de poder. Estimulada pela revolução comercial, a Europa, ávida por produtos tropicais e minerais, saiu em busca de novas terras, o que incentivara a expansão comercial e fortalecera o capitalismo nascente. O interesse direcionado ao acúmulo de riquezas se traduzira na ocupação desordenada de

¹ Graduada em Licenciatura em Filosofia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas. Graduada em Licenciatura em Letras Português e Francês. Atualmente é professora da Secretaria de Educação do Estado do Amapá.

² Graduada em Licenciatura em Letras Português e Francês. Atualmente é professora da Secretaria de Educação do Estado do Amapá.

³ Doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2022). Atualmente é professor do magistério superior da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: identidade, memória, cultura nordestina e literatura de cordel. Líder do Núcleo de Pesquisas Pós-coloniais (NePC - UNIFAP). Coordenador do projeto de pesquisa e extensão Literaturas do Norte: Vozes e escritas da Amazônia. Contato: marcospaulo@unifap.br

muitos territórios, exercendo domínio sobre o espaço adquirido, através de diferentes significados, seja de abrigo, exploração da matéria prima ou para evidenciar sua potência econômica e bélica para outros países. Nesses moldes, ocorreu a apropriação do “novo mundo” brasileiro, como um acelerador para a economia europeia portuguesa.

Seguindo essa trilha, a ocupação da Amazônia não difere do modelo ocorrido nas outras regiões brasileiras, à exceção se dá no tempo de incursão dos portugueses nesse extenso território. Rezende (2006) diz que a ocupação europeia desse imenso território teve início no final do século XVI, quando foram iniciadas as primeiras tentativas de exploração da região, ocorrida quase um século após a descoberta da América em 1492. Assim como os bandeirantes foram rasgando o sertão brasileiro, tais viagens exploratórias foram recortando suas veredas amazônidas, dando surgimento a pequenas cidades e a muitos vilarejos... Cenário matizado por muitas clareiras de povoamento em meio a selva, entre elas a comunidade da Conceição do Maracá.

É comum se pensar na Amazônia fazendo alusão a fauna e a flora, a biodiversidade tão proclamada, no entanto pouco se fala sobre a cultura híbrida de seus povos, que compartilham uma raiz indígena, negra e europeia numa complexidade na qual povos se encontram, formando uma nova entidade que ressignifica seu mundo por intermédio de uma mentalidade demarcada pelo contato, que foi se entranhando nas identidades de seu povo, assim como os traços singulares que lhe confeririam fisionomias foram adotando novos porquês no sistema de constituição simbólica da floresta, firmada, principalmente, no isolamento e nas relações dos povos com a floresta e com seu passado, pela ação da memória e das tradições.

A atual cultura Amazônica se criou e se configurou no isolamento. É comum. O isolamento favorecia o desenvolvimento de características singulares de cultura, individualizando grupos ou regiões. Seu desligamento do resto do Brasil, seu distanciamento dos polos mais ricos, movimentados, e populosos do país, enfim, a sua solidão, no conjunto da vida brasileira, não

foi somente profunda, mas muito, muito longa. Uma solidão extrema. (RISÉRIO, 2013, p. 119)

A comunidade da Conceição do Maracá, *locus* de nossa pesquisa, torna-se matéria às ideias de Risério, conservando sua cultura no isolamento dos povos amazônidas, que procura manter viva sua identidade em resistência e manutenção de seu território, de suas crenças, costumes, adquirindo diferentes significados sob o olhar que reflete as diversas dimensões que lhe são constituintes, sejam materiais, sociais ou simbólicas. A comunidade persiste em suas raízes, que germinam em troncos consolidadas por narrativas orais tradicionais, tornadas em tradição pelos habitantes mais antigos.

A extensão territorial, o difícil acesso as comunidades e a distância traduzem fatores que muitas vezes inviabilizam ou desencorajam estudos/pesquisas de cunho identitário/cultural. Nesse panorama, adentrar nesse território requer despir-se de todos os conceitos pré-existentes e mergulhar em um universo que vai além de simples transcrições que embasam a escrita... É sobretudo perceber o caminho percorrido por aqueles que ali residem e resistem na importância que aquele lugar representa para seus habitantes.

Aos olhos leigos, a cultura amazônica está atrelada a figura do caboclo ribeirinho, isolado, abandonado em seus ofícios da caça e da pesca, de vida ainda primitiva, todavia o que encontramos na comunidade foram sinais de mentalidade, memória, cultura e tradição residuais do espírito dos povos que se encontraram, fundando nova representação identitária por intermédio de redivivas significações percebidas nas relações, no festejo, na performance ritualística religiosa e na oralitura de sua tradição. O nome da comunidade é exemplo direto dessa constituição demarcada pela hibridação cultural: advinda da devoção, da fé e do amor por Nossa Senhora da Conceição, a padroeira da localidade, santa reconhecida pelos discursos dogmáticos da Igreja, entretanto no catolicismo popular amazônico ela é ressignificada, aproximando sua feição ao imaginário comunitário, evocando

uma representação matriarcal amazônica, e não uma de caráter europeu dogmático.

Fundada por volta do século XVIII, a Vila da Conceição do Maracá faz parte de um conjunto de cinco comunidades que compõem a região do Igarapé do Lago do Maracá, reconhecidas como Remanescentes de Quilombo do Igarapé do Lago do Maracá pela Fundação Cultural de Palmares, em 10 de fevereiro de 2014. A comunidade conserva tanto na estrutura física como na rotina de seus moradores as tradições de seus ancestrais oriundos da África, cujo território agrega a cultura, a ancestralidade, a natureza, a organização política e de resistência.

Por se tratar de uma comunidade constituída por um povo remanescente de quilombo, tem leis e regras próprias quanto a construção de novas moradias. Comunidade pequena, Conceição do Maracá se compõe de 23 residências dispostas seguindo as curvas do rio, apontando para a frente do igarapé do lago, que outrora fora o único acesso ao lugar. Dessas, 21 casas se encontravam habitadas por ocasião da pesquisa. Conta ainda com um posto de saúde, um campo de futebol, uma escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental (primeiro segmento), uma casa de farinha de uso coletivo, um centro comunitário e a igreja de Nossa Senhora da Conceição, que se manifesta como centro e símbolo da religião predominante na comunidade, o catolicismo. Em relação a população, de acordo com a FUNASA tem aproximadamente 80 pessoas residindo no local. Quanto a origem dos moradores, a maioria afirma ser oriunda da própria localidade, “nascido e criado” como nos foi repetido durante as entrevistas.

Pereira (2017) propõe que o espaço não é somente um lugar de moradia, mas um ambiente de evocação, constituído de subjetividades que cristalizam resíduos de existência pelos testemunhos que evocam. Assim, ao nos encontramos com a comunidade de Conceição do Maracá percebemos de chofre que nossa pesquisa seria norteadada pelo *conhecer* e *respeitar*, que não se tratava meramente de um fragmento de chão, e sim de uma profusão simbólica de crenças, de memórias e de identidades.

Partindo dessas reflexões, estudar suas manifestações tornou-se necessário à compreensão dos aspectos identitários que lhe são ulteriores para a manutenção de seu *locus*... E é com esse propósito de análise que nasceu o estudo Performance identitária na Festividade de Nossa Senhora da Conceição do Maracá⁴: permanência e ressonância de vozes a fim de compreender como a simbólica religiosa comunitária cristalizada ressignifica sinais de resíduos ibéricos e afro-indígenas como marco identitário de um catolicismo popular, procurando compreender como processo de hibridação possibilitou, de forma consciente e / ou inconsciente, o aparecimento de práticas performáticas ritualísticas que matizariam o *ethos* comunitário de Conceição do Maracá, à medida que analisamos a performance dessa festividade e discutimos o resíduo como aquilo que se conserva na mentalidade da comunidade, a permanência de vozes tornadas em tradição e redivivas a cada festividade como ressonância discursiva de imaginário, crenças, práticas e fé. Nesta perspectiva, esta pesquisa se mostra relevante por trazer uma abordagem científica, crítica, histórica, discursiva a respeito de oralituras e da cultura popular local.

A estratégias de coleta de dados foram plurais, dada a riqueza da festividade. Para a efetivação do estudo realizou-se uma pesquisa de campo na comunidade de Conceição do Maracá, onde foram executadas entrevistas com os moradores, os organizadores da festividade, e com os Foliões⁵ de Nossa Senhora da Conceição. Recolheram-se, também, questionários, entrevistas, filmagens, registros fotográficos e documentos, que além de servirem de alicerce à pesquisa, propiciaram acervo vasto para pesquisas futuras.

⁴ A comunidade de Conceição do Maracá está localizada no município de Mazagão, interior do Estado do Amapá, remanescente de quilombo que resguarda e manifesta em suas tradições fortes traços de espírito, de mentalidade e negritude.

⁵ Grupo de homens chamados Mensageiros da Paz, previamente selecionados por laço familiar ou por indicação de Nossa Senhora através de sonhos a fazerem parte dos ritos religiosos.

Tentado entender o significado que a comunidade confere a determinados signos encontrados na performance ritualista dos festejos, a pesquisa objetivava ainda coletar o máximo de informações sobre a cultura identitária desta, por isso se tornaram partícipes deste estudo tanto os moradores mais antigos quanto o público mais jovem da localidade, a fim de comparar a visão que esses têm sobre a festividade. Seguindo o planejamento das atividades, efetivamos visitas in loco, entrevistamos partícipes de variadas faixas etárias, acompanhamos a programação da festividade no período de três anos (2019, 2020, 2021), inclusive fizemos presença à casa de devotos e a comunidades visitadas pelos foliões, procurando considerar a importância de tal evento àquele grupo e demais comunidades da região pelas quais os foliões fazem peregrinação.

*

Munindo-nos dos escritos de Bhabha, compreendemos a cultura de um povo como comportamentos, tradições, memória e mentalidade, conhecimentos e crenças que balizam o *ethos* comunitário e as relações entre aqueles que compõem o grupo social, que reconhecem a rede de compartilhamento de símbolos, significados e valores em identidades evocadoras de um sentimento de pertença. Sem pretensão de exaurir o tema, buscamos dialogar com o posicionamento de Marilene Chauí (1995) de que todos os indivíduos e grupos sociais são seres e sujeitos culturais.

Nessa linha de pensamento, Willams (2007) diz que o termo cultura apresenta múltiplas aplicações, interpretações e uso. Ainda nesse contexto, Stuart Hall (1994), propõe que a cultura é um dos elementos mais dinâmicos e mais imprevisíveis da mudança histórica no novo milênio.

Em diferentes perspectivas sobre cultura, as práticas culturais e o processo de mudanças ocorridos perpassam práticas e representações culturais que estão relacionadas ao modo de ser e de viver de cada indivíduo em sociedade. A este respeito, Bhabha

(1998, p. 65) escreveu que a “razão pela qual um texto ou sistema de significados culturais não pode ser autossuficiente é que o ato enunciativo cultural – o lugar do enunciado – é atravessado pela *différance* da escrita”, pela estrutura de simbolização que irá constituir sentidos, por isso tais práticas culturais não podem ser pensadas apenas como uma produção cultural, mas como representações identitárias de um povo.

Nesse horizonte, a simbólica cultural está inserida no campo das representações e em sistemas de significações, podendo abarcar tanto as representações produzidas no nível individual como as representações coletivas, o modo de pensar e de sentir. As práticas, representações e símbolos culturais vão sofrendo modificações através da sociedade na qual o sujeito está inserido, já que estas podem se apresentar e se fazerem perceber de diferentes maneiras, condições e significações, pois “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, em cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 1994, p.13).

Em *O Local da Cultura*, Bhabha (1998, p. 21) trabalha com a ideia de cultura norteada pelas relações e pelos poderes ulteriores a estas, como móbil de esferas de representação simbólica geradoras de espaços de interação e, no contato entre diferentes povos, espaços de complexa negociação “que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica”. O indivíduo receberia novos sinais, símbolos e significados – não apenas de forma consciente, mas também inconsciente, insistimos – absorvendo-os, ressignificando o fluxo ininterrupto e espontâneo de imagens que compõem o ideário e a mentalidade, pela ação de uma disposição mental que corporaliza esses sinais em valores, gestos rituais, atos discursivos etc.

O conceito de hibridações culturais é caro a esta pesquisa por se referir ao cruzamento entre indivíduos, culturas e mentalidades que acabaram por demarcar as diferentes manifestações, práticas

e representações que matizam o viver e as experiências amazônidas. Estas acabaram por se cristalizar nas oralituras da comunidade, manifestando sua identidade narrativa que toma valores, crenças, costumes, mentalidade, ideologia, como matéria para que o sujeito social se reconheça enquanto pertencente.

Não se pode pensar na ideia de uma cultura estanque, ou que a identidade de um povo seja marcada por traços ímpares e imutáveis, mas numa constante e ininterrupta mudança, como uma pulsão que impele ao móbil, porém que sempre se volta às origens, em olhares à modernidade e para o passado, que “As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudanças e transformação” (HALL, 2000, p. 38). Hall explica que a ideia de um sujeito estandardizado em sua identidade cultural está em declínio, fazendo surgir novas identidades, fragmentando o indivíduo moderno. Assim, padronizar a identidade como algo uniforme é uma fantasia, já que há uma multiplicidade de identidades possíveis com as quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente, balizando o modo como o sujeito se reconhece no processo de identificação social em costuras de posição.

Nesse viés se configuraria fácil apontar a identidade de um determinado grupo ou defini-la utilizando apenas expressões como, por exemplo, “sou macapaense”, entretanto tal expressão não seria fator determinante para reconhecer, tampouco abarcar a identidade cultural de um grupo e/ou de um sujeito. O que distingue um povo é o mosaico identitário, em processo construído a partir da interação social, por hábitos, costumes, manifestações, expressões, simbólicas etc., determinando o modo de ser e viver.

Dessa forma, consideramos que a festividades de Nossa Senhora da Conceição, e as tradições que lhe são ulteriores, como estratégia de resistência identitária, como forma de manutenção de uma compreensão de si que se impõe ante as mudanças, mediante permanência e ressonância de vozes, que ter conhecimento de suas próprias raízes e consciência de sua relevância é imprescindível para a valorização e manutenção de gerações futuras, evitando o esquecimento e/ou apagamento.

Para a análise desse mosaico identitário cristalizado na oralitura e nos atos discursivos ritualísticos e performáticos da religiosidade da comunidade, adotamos como referencial a Teoria da Residualidade Literária e Cultural, sistematizada por Roberto Pontes (2006), que elege caminhos para a investigação da presença de resquícios do passado acumulados na memória e na mentalidade de um povo, refletindo em seus hábitos, costumes, tradições, crenças, os sinais geradores de sentido que se tornaram redivivos de uma cultura noutra... Substratos mentais que foram ao longo do tempo incorporados à instauração de uma cultura nova.

A teoria propõe que na cultura nada é original, tudo deriva de resíduos adquiridos no contato entre os povos, não há nada novo, pois “na cultura e na literatura nada é original. Tudo é residual” (PONTES, 2006, p.3). A cultura, nesses termos, seria composta de resíduos de realidade (étnicos, culturais, históricos, artísticos etc.) mobilizados em materiais de criação simbólica, fragmentos que remanescem na construção de uma identidade cultural, que persiste através da tradição e ressoam nas vozes comunitárias à consolidação de um sistema cultural com características próprias.

As manifestações religiosas se apresentam de diversas maneiras, em diferentes contextos culturais, de tal modo que se compreende por religião um sistema sociocultural de comportamentos, práticas, moralidades, crenças, visões de mundo, objetos, lugares e textos considerados sagrados. À medida que tomamos da Teoria da Residualidade, tornou-se possível compreender como cultos, ritos, práticas foram ressignificados em catolicismo popular amazônico que lhes confere aspectos, sentidos e caracteres específicos diversos daqueles ditos dogmáticos do Catolicismo oficial.

A partir do contato entre os povos constituintes do povo amazônico, resíduos de realidade adquiriram novas significações em crenças, ideias, simbologias e religiosidade da floresta como manifestações sincréticas incorporadas. Acerca desse processo de hibridação, escreveram Reis e Pereira:

Naturalmente, estabelecia-se o conflito na implantação do discurso religioso do catolicismo, porque seu verdadeiro meio de enunciação seria o confronto entre práticas e crenças coloniais e práticas e crenças tradicionais dos colonizados, entre vozes sociais e históricas nesse universo relacional de enunciação dialógica, na qual as tentativas de imposição do catolicismo romanizado às comunidades católicas na Amazônia chocavam-se a resistência na manutenção dos valores tradicionais vivenciados por estes povos. De um lado os padres defendiam rigidamente os valores litúrgicos da missa, tentavam ofertar com facilidades o acesso aos sacramentos entre indígenas, negros e ribeirinhos, por meio do teatro, cânticos e sermões. D'outro, as comunidades amazônicas, seja como estratégia de resistência ou reexistência, assimilam os ensinamentos católicos e os associam às suas tradições, não permitindo o apagamento de seus valores culturais. (REIS & PEREIRA, 2019, p. 277)

As celebrações no catolicismo popular amazônico agrupam valores religiosos residuais, já que a relação e o convívio entre culturas distintas acabam por gerar novos hábitos que se manifestam em novas expressões religiosas e identitárias, que destoam do catolicismo dogmático e das crenças originais das mentalidades indígena, negra e ribeirinha em nova manifestação de religiosidade amazônica, as quais voltamos nosso olhar como elemento norteador de nossa leitura da performance identitária na Festividade de Nossa Senhora da Conceição.

Ao analisarmos o catolicismo praticado na Amazônia, percebemos que seus preceitos, símbolos e práticas diferem dos moldes empregados pelo catolicismo colonial, imposto pelo discurso do homem branco europeu que, no início do processo de invasão do Brasil, tornara-se instrumento de controle, de instauração e manutenção de poderes.

Como estratégia de resistência e reexistência, o catolicismo popular amazônico resguarda o espírito das comunidades como discurso religioso, mas também como discurso político, social e histórico de permanência e ressonância de vozes das etnias que se encontraram na formação dos povos da floresta, e discurso simbólico, estilístico e artístico na oralitura de suas tradições e performances ritualísticas.

Não é propósito desta pesquisa generalizar o catolicismo popular amazônico como um único repositório simbólico capaz de abarcar todas as manifestações de fé ulteriores aos povos do norte, uma vez que cada local apresenta diversidades de costumes, tradições e culturas que se perfazem em dogmas de religiosidade local, traduzidas de maneiras específicas, ressignificando suas práticas de acordo com o *ethos* comunitário. Para fins didáticos, seguimos a seguinte compreensão de catolicismo popular construído através de um processo sincrético de elementos, de resíduos e sedimentos oriundos das culturas lusitanas, negras e ameríndias, adquirindo características próprias e autônomas em cada comunidade na qual se manifeste, mirando-se nos dogmas instituídos pela Igreja Católica Romana, mas os interpretando da melhor maneira que os permitiria reconhecer o caráter popular que lhes define.

Nesse sentido, o sincretismo religioso ocorrido em várias localidades da Amazônia deu-se inicialmente através da imposição religiosa pelo colonizador, mas ao longo dos anos foi reelaborado, reinterpretado e ressignificado suas práticas religiosas, formando um todo novo. Sobre esse assunto, Reis e Pereira (2021) consideram que o sincretismo religioso está muito presente na religiosidade popular através das procissões, nas comemorações dos santos, nas diversas formas de pagamento de promessas, nas festas populares.

Sobre o catolicismo popular amazônico Reis e Pereira (2020) destacam que essa expressão religiosa “matiza-se por uma mentalidade residual que ressignificou sinais identitários dessas etnias no *ethos* de seus praticantes, gerando um discurso polifônico, heteroglóstico, no qual a voz desses fiéis ecoa as vozes de forças sociais e históricas ressoantes”, o que nos permitiria compreender que os aspectos religiosos e culturais em estudo são plurais, complexos e fragmentados, geradores de uma gama de expressões identitárias vivenciadas e compartilhadas, sincréticas por hibridações, que nos apresenta uma percepção de mundo diferente daquela defendida pelos europeus, brancos, cristãos e ocidentais, porque a um só tempo é todos e nenhum deles.

Apesar de a festividade ser realizada no mês de dezembro, durante todo o ano ela é pensada como algo presente, pois todas as tarefas realizadas estão direcionadas à Santa. Qualquer decisão, seja de pequeno ou maior grau de importância para os moradores, se dá somente após consulta à divindade representada pela imagem de Nossa Senhora. A resposta é aguardada por toda a comunidade, vindo normalmente através de revelações feitas em sonhos, principalmente aos mais antigos. A partir da revelação é que se reúnem os demais e, de comum acordo, respeitando sempre o que a Santa revelou, é que se é colocado em prática o planejamento da vida em comunidade.

O testemunho de J.H.V.⁶ (2020) exemplifica essa tradição. Ele relata que, antes do falecimento de sua tia, Nossa Senhora aparecera a ela em um sonho, no início da pandemia de COVID-19, para ensinar-lhe uma oração. Esta oração, revelada com o propósito de proporcionar proteção comunitária, passou a ser recitada com fervor durante aquele período crítico e, segundo o partícipe, essa prática resultou na ausência de óbitos por COVID-19 em sua localidade.

São coisas que vem do alto né?... Bom aí ela veio falar isso no sonho. (referindo-se a Santa) Eu me entrego a Jesus, a santíssima Cruz, aos santíssimos sacramentos, as três relíquias que ele tem dentro das três missas de natal para que não me aconteça nenhum mal. Maria santíssima seja comigo, anjo da minha guarda seja comigo e defende-me da astúcia de satanás. (J.H.V., 2020)

Outro testemunho de revelação em sonho nos foi dado por D.V. (2020), nascido e criado na comunidade, folião de Nossa Senhora e participante desta pesquisa. Ele narrou que, durante um período de sua vida, residiu em outro local, mas Nossa Senhora

⁶ Nesta pesquisa escolhemos não tornar público o nome os partícipes que responderam a nossas entrevistas, bastando as iniciais para identificar cada um deles e as informações prestadas.

lhe revelara em sonho que precisava voltar para sua terra, pois lá seria o paraíso.

O meu sonho foi assim, eu tava... eu tive um emprego em Mazagão, uma área pra gente trabalhar, a gente foi pra lá, eu com minha família foi pra lá, aí a gente alugou aí, fomos trabalhar [...] aí uma bela noite eu tava cansado, cheguei cansado. Todas as outras noites eu chegava cansado e num... esquecia de agradecer a Deus, num fazia as minhas orações [...] Aí uma pessoa bateu na porta lá [...] Oi pensei que você não ia abrir a porta, tá lembrado de mim, eu disse não, eu não tô lembrado, aí ela falou, mas você vai se lembrar de mim, me olha direito bem. Tu vai se lembrar de mim [...] Aí ela começou a falar comigo, só que as minhas pernas pareciam que tava morta [...]: Não é assim, tu veio pra cá com um objetivo. Eu falei: sim, eu vim pra cá porque... Ela falou: Eu sei tu veio pra cá porque tu quer dá o melhor pra tua família, pro teus filhos, melhora condição de vida pro teus filhos, pra tua. Só que não é o lugar pra ti. Tu tem que voltar pra tua terra que lá que é o lugar pra ti, lá é o paraíso[...]. (D.V., 2020)

A origem da festividade está cristalizada na memória e na mentalidade da comunidade, funcionando como um lembrar contínuo da ação divina, não apenas como uma celebração de eventos passados, mas uma reafirmação constante da presença e intervenção divina na vida dos moradores. Cada ano, ao se engajarem nas tradições e rituais, os membros da comunidade revivem e reafirmam a fé que sustenta sua identidade coletiva, na qual se entrelaçam a memória coletiva e a fé, reforçando a coesão social e a continuidade cultural da comunidade.

A festividade também serve como um mecanismo de transmissão de valores e crenças para as novas gerações, pois, ao participar dos rituais e tradições, os jovens aprendem sobre a importância da fé e da intervenção divina na história de sua comunidade. Essa transmissão intergeracional de conhecimento e prática religiosa garante que a memória coletiva permaneça viva e relevante, perpetuando a identidade cultural da comunidade, como escola viva de valores e crenças, onde cada membro desempenha um papel crucial na preservação e transmissão da herança.

Cada papel desempenhado promove senso de pertencimento e solidariedade entre os moradores, que preparação e realização dos rituais exigem a colaboração de todos, fortalecendo laços e criando sentimento de unidade para a resiliência da comunidade.

(...) conversando com os mais velhos, conversava muito com meu pai, com minha tia Maria Divina e esposo dela tio Jacarandá e iniciou por motivo que alguém estava a perigo correndo risco de vida, perdido na mata e aí ele se pegou muito com a imagem e se ela fizesse com ele retornasse pro rumo da casa de pro destino dele, ele fazia essa devoção com ela quanto vida ele tivesse e aí começou então assim e veio passando por essas gerações... Isso vem passando de pai para filho né, como eu falei antes ninguém sabia a leitura de nada, era Deus que instruía essas pessoas, pra que tivesse condição de aprender por conta própria, Deus deu sabedoria para rezar esse tipo de ladainha e vem passando de geração e geração e permanece até os dias de hoje. (J.H.V., 2020)

A luta dos povos amazônicos para manter viva a memória de suas raízes culturais é construída historicamente através da reexistência identitária. Diante do cenário de exploração e dominação ao qual esses povos foram expostos, muitos costumes, hábitos e crenças sofreram apagamento. Nesse contexto, manter viva sua essência e identidade cultural configura uma árdua tarefa, por isso foi essencial para esses criar uma estratégia que, através das narrativas orais, demonstrasse um sentimento de pertencimento ao local e à cultura, firmando assim sua identidade (PEREIRA, 2017). O patrimônio imaterial religioso está intrinsecamente ligado à vivência dos moradores da comunidade de Conceição do Maracá, sendo impossível dissociá-lo das experiências de seus habitantes, porque eles precisam que assim seja para continuarem sendo comunidade.

Nessa perspectiva, a comunidade da Conceição do Maracá possui uma identidade religiosa que é simultaneamente plural e singular. A pluralidade decorre da recepção de sedimentos culturais de diversos povos, resultado do processo de colonização e povoamento do território, contudo essa identidade se manifesta como singular porque a fusão desses sedimentos culturais originou

uma nova representação. Embora contenha sinais das culturas antigas, essa nova forma cultural não é mais nenhuma daquelas culturas originais, pois se transformou em algo único em suas práticas, ritos e significações. Na Vila da Conceição, esses elementos se traduzem com novos significados, especialmente nos rituais religiosos, que absorvem aspectos tanto da cultura religiosa indígena, quanto afro-brasileira e da cultura europeia cristã.

Essas características são notadas na performance da festividade de Nossa Senhora da Conceição, especialmente através da ritualística apresentada. Um dos participantes da pesquisa, J.T. (2020), ressalta que a crença é uma mistura das tradições dos povos colonizadores e dos escravos trazidos da África, revelando uma consciência das transformações sociais e culturais residuais, que culminam na reformulação de novos valores, comportamentos e atitudes, enquanto garantem a permanência e a ressonância de suas vozes.

A imagem de Nossa Senhora da Conceição, ou simplesmente a Santa, como é referida pelos moradores, é símbolo sagrado que representa o marco principal da Festividade e da comunidade, sendo objeto de devoção e respeito. Aos olhos não familiarizados, a Festividade de Nossa Senhora da Conceição poderia ser entendida como um evento comum dentro da religião católica, presente em várias partes do mundo, no entanto, na comunidade, o sagrado, o popular, o comum e até o profano se entrelaçam, revelando uma complexidade única. Nesse sentido, a narrativa da festividade incorpora e cristaliza uma simbólica, conferindo-lhe uma distinção significativa em relação a outros eventos do catolicismo dogmático, destacando-a como uma entidade cultural única e diferenciada em comparação com outros grupos

A festividade, conforme definida por Bakhtin (1999), é uma expressão fundamental da civilização humana, caracterizada pela interação de tradição, símbolos e práticas. Nesse contexto, ela desempenha o papel de transmitir às novas gerações as práticas tradicionais e históricas que delineiam aspectos específicos da vida e do trabalho, enquanto preservam a cultura de um povo à medida que as tradições permeiam o cotidiano e se tornam naturais a cada

membro da comunidade. Durante a festividade de Nossa Senhora da Conceição, as regras estabelecidas e os rituais realizados não só fortalecem os laços comunitários, mas também servem como meios de transmitir às novas gerações a memória coletiva e a mentalidade compartilhada.

Não posso lhe dizer quantos anos ela tem né quando me entendi já existia essa festa e estou com 75 anos. Isso foi visto pelo meu finado avô, aí foi passando de pai pra filho e de filhos pra netos, até que chegou a esta condição de nós hoje em dia andar nesta festividade. Mas eu desde da minha idade de 15 anos comecei a trabalhar para ela, para essa imagem. Não sei a origem, não sei como começou. Essa festa terminou um pouco, quando o velho faleceu ela parou, aí para ela levantar de novo essa festa, ela foi levantada com a viola, o tambor, o milheiro e o rapador, justamente foi pelo finado Miguel, finado Chagas Videira, finada Graciana Videira que era minha mãe, e a finada dona Dica mãe do Jacarandá, esses quatro começaram essa festa de novo, aí minha mãe mandou chamar o finado Lindolfo Pedro Alcantara e minha mãe ensinou ele a tirar a folia e aí começou a festa de novo. (F.C.V., 2020)

Rememorando a tradição, a comunidade inicia as comemorações no dia 14 de novembro, como faziam seus antepassados, erguendo o mastro, ricamente adornado com frutas da região, ramos de maniva e outros donativos trazidos pelos promesseiros. Embora os festejos religiosos comecem oficialmente nesse dia com a chegada dos foliões (noite conhecida como *noitário dos foliões*), estes não permanecem na comunidade durante todo o período de celebração. Seguindo os costumes ancestrais, os foliões partem em peregrinação pelas comunidades vizinhas, disseminando a palavra de Deus e uma mensagem de paz, conforme o lema em seus uniformes: 'Mensageiros da Paz'. Durante essa jornada, arrecadam donativos que serão utilizados no leilão do dia 8 de dezembro, o ponto culminante e último dia da festa religiosa, quando retornam à comunidade.

Ela se desenvolve do dia 14 de novembro até o dia 08 de dezembro. Primeiro começa do dia 14 com a chegada dos foliões que é a novena dos foliões de Nossa Senhora da Conceição e daí da o ponta pé inicial

no período da festa de nossa senhora, de lá vem as novenas é... com os noitários, cada noite tem uma família que representa lá a noite, que cada um tem sua noite. Ai tem as novena a reza, a ladainha da noite. Quando chega no período do dia 23 é a saída dos foliões. Os foliões saiam antes... teve um momento que saiu do dia 15, até antes, tinha vez que... No tempo do meu avô eles saiam de remo, eles saiam dia primeiro de novembro daqui passavam um mês rodando no rio aí que era no remo e aí iam de casa em casa não era comunidade ai muitas, ai eles iam de casa em casa ai saiam dessa casa aqui já passavam pra outra ai era um período mais longo. (D.V. 2020)

Com a missão de levar uma mensagem de paz, os foliões seguem um itinerário rio abaixo, alcançando a foz do rio Maracá e parando em todas as comunidades que previamente os convidaram. No retorno, rio acima, visitam as comunidades de Laranjal do Maracá, Maruim e Vila do Maracá. Nesta última, permanecem por mais dias, geralmente dois, devido ao número de habitantes e às solicitações de visitas da Santa pelos moradores. Esse itinerário é repetido anualmente, conforme as solicitações dos devotos e promesseiros. Embora as datas e as visitas às comunidades permaneçam constantes, as mudanças ocorrem nas casas dos devotos que são visitadas.

Atualmente, a peregrinação dos foliões dura em média 15 dias. Dona Divina, saudosa matriarca e organizadora da Festividade, dizia: “nos tempos do meu pai, era um mês andando nas casas dos devotos; agora tudo mudou”. A expressão “tudo mudou” reflete um sentimento de nostalgia e, ao mesmo tempo, de tristeza, ao perceber que, apesar dos esforços para manter as tradições, a introdução de novos costumes é inevitável.

Outro ponto da Festividade é a chegada da Santa de volta à comunidade. Esse retorno, assim como a saída e a maior parte das visitas, ocorre por via fluvial na manhã do dia 08 de dezembro, reunindo um grande número de pessoas. Ao desembarcar, os foliões, acompanhados pelos devotos presentes, seguem em procissão até a área central da comunidade, onde é celebrada uma missa campal ao estilo tradicional católico, conduzida pelo pároco do município de Mazagão.

Seguindo a ritualística de sua cultura, após a celebração da Santa Missa, os foliões e a população presente participam de uma curta procissão até o mastro em frente à igreja. Durante o trajeto, cantam as folias acompanhadas por instrumentos enquanto realizam a derrubada do mastro. Diferente de outras festividades com esse ritual, a bandeira do mastro não pode ser 'pegada' por qualquer pessoa presente. Apenas os festeiros tradicionais ou um promesseiro comprometido com a devoção a Nossa Senhora e com a organização da festa, previamente combinado, pode segurar a bandeira, considerada o acessório mais importante da festividade depois da imagem da Santa, configurando um ato de extrema importância. A procissão termina na igreja, onde é rezada a ladainha, finalizando com o ritual da bênção, novas promessas, intercessões e a despedida dos devotos até o próximo festejo em honra a Nossa Senhora da Conceição.

A natureza sincrética da festividade é permeada por elementos performáticos em diversos momentos, sendo evidente a cristalização de mentalidades e tradições religiosas europeias e afrodescendentes. Isso é particularmente perceptível na roda de samba, nos instrumentos utilizados e nas letras e melodias das folias, que são cuidadosamente selecionadas para cada momento específico da celebração, trazendo mensagens apropriadas para cada ocasião. As letras das folias de Nossa Senhora são cantadas pelo mestre-sala e respondidas pelos demais foliões. Existem folias para a saída da Santa, a chegada nas comunidades ou famílias visitadas, a saudação, o agradecimento à mesa após a alimentação dos foliões e a chegada da Santa de volta à comunidade.

Há músicas específicas para cada momento... para chegada nas comunidades, antes do almoço, depois do almoço, chegada da santa na comunidade, pra cada uma delas há uma música. Vou dá um exemplo aqui: "oh! Mineiro, mineiro, mineiro pau/ mineiro que vem da mina/ oh! Mineiro, mineiro, mineiro pau/ oh! Mineiro que vem da mina/oh! Mineiro, mineiro, mineiro pau/ se eu não for na lancha nova/ mineiro, mineiro pau/ na velha eu também não vou/ oh! Mineiro, mineiro, mineiro pau. [...], vou dar mais um exemplo de uma que é cantada de madrugada nas alvoradas, de cunho religioso da ladainha: Me acordei de madrugada/ fui me reconsiderar/ Me

acordei de madrugada/ fui me reconsiderar/que remédio eu fazia para nus salvar/ que remédio eu fazia para nus salvar/meu anjo da guarda mandou-me uma guia/ meu anjo da guarda mandou-me uma guia/que fossenos devotos da virgem Maria/ que fossenos devotos da virgem Maria[...], quando chega na casa da pessoa, a do rio é embaixo que a gente fica batendo, sempre ele tira a folia o ðuca”, o duca que puxa a folia da bandeira, pra rodar bandeira: ê menino Jesus nasceu, êêê é de jagumbê, êêê é de jagumbê, rosa do mar, êêê é de jagumbê... Para sobir na casa da pessoa a gente não canta, é só batendo assim, aí a gente arruma Nossa Senhora lá em cima, aí antes depois que termina de arrumar ela, aí todo mundo se ajeita pro pessoal beijar ela, aí a gente começa a cantar é...[...] (D.V. 2020)

A roda de samba, uma tradição de raiz africana que combina canto, dança e toque de tambores, é ritual indispensável ao final dos festejos, reunindo toda a comunidade, especialmente as cozinheiras, a quem essa roda de samba é dedicada. Nessa ocasião, são entoadas folias distintas das utilizadas nas celebrações religiosas, muitas vezes compostas durante o próprio ritual, abordando temas e pessoas presentes. A roda, como elemento da Festividade de Nossa Senhora, revela e preserva aspectos culturais populares e religiosos por meio de memórias e narrativas orais que dialogam com as marcas identitárias (REIS e PEREIRA, 2020). Nesse contexto...

A origem da roda de samba na comunidade, esses instrumentos aqui fazem parte religiosa, bom nesse momento que a gente cantou a roda de samba, a gente já está dando ensaio para os participantes em festa, na festa social vai acontecer, se nós fechar esses instrumentos e não tiver roda de samba, a comunidade já está sabendo que não vai ter festa porque a parte religiosa não liberou, então essa é origem que acontece com as festas, onde tem rodas de samba acontece as festas e onde não tem não acontece a festa por que festa religiosa não liberou a festa social para o povo. Os instrumentos são o tambor, o milheiro, o rapador, são várias músicas que desenvolve a influência de um povo, o povo se desenvolve para dançar aí sai as mulheres, as cozinheiras da cozinha e fazem aquele enxame todo dentro da sede, aí quando termina já entra o som mecânico da festa social para todo mundo. (M.R.C.2020)

Pensar nos valores religiosos e culturais residuais que se tornaram sinais identitários de lutas e resistência das comunidades amazônidas é, sobretudo, considerar o processo de hibridação ocorrido nas populações ribeirinhas, das quais faz parte a comunidade da Conceição do Maracá. Esse processo procura abarcar o discurso religioso sincrético que configura o catolicismo popular amazônico.

Não apagar as especificidades presentes no indivíduo pertencente às comunidades amazônicas amapaenses consiste em não desacreditar, não esquecer, e conhecer e reconhecer sua cultura como pertencente a uma esfera de representação que o diferencia como sujeito e como grupo social. Nesse contexto, a performance realizada na festividade da Conceição agrupa resíduos da cultura europeia, através das ladainhas rezadas ainda em latim, a celebração da santa missa, os sermões, cânticos, entre outros, e resíduos da cultura afrodescendente, visíveis na utilização dos instrumentos musicais, nas letras e melodias, na roda de samba e na derrubada do mastro, entre outros elementos.

Embora a cultura afro-brasileira esteja integrada com o cristianismo europeu na performance da festividade, é evidente que a Igreja Católica, historicamente, combate a influência da cultura popular em seus ritos, celebrações e dogmas. Segundo Reis e Pereira (2020), a Igreja Católica não aceita elementos culturais e religiosos que não sejam provenientes de seus dogmas, por isso a Santa Missa segue estritamente os padrões das celebrações católicas e somente após seu término é que os foliões retomam as tradições da festividade. Além disso, de acordo com depoimentos dos participantes, a celebração da Santa Missa é uma adição recente, ocorrendo desde a década de 1990, juntamente com a leitura da palavra de Deus.

Segundo os participantes da pesquisa, essas mudanças representam uma alteração significativa na tradição, pois introduzem elementos formais da liturgia católica que não faziam parte das celebrações originais. Essa transformação é vista como uma adaptação às exigências institucionais da Igreja, mas também como uma forma de preservar a continuidade e a legitimidade da

festividade dentro do contexto religioso contemporâneo, contudo essa inserção de novos rituais é percebida por alguns como uma ameaça à autenticidade das práticas tradicionais, marcando um ponto de tensão entre a preservação da identidade cultural local e a conformidade com as normas religiosas estabelecidas.

[...] a saída tem o intuito de levar a palavra de Deus, é... é, essa palavra ela já veio já depois que entrou mais os mais novos, geralmente os mais velhos não sabiam ler aí não tinha, mas apesar disso eles faziam tudo isso sim. [...] levar a palavra, uma mensagem de paz, um conforto pras pessoas que muitas tão perdidas né, fora do caminho de Deus. Que nesse momento reúne todo mundo lá na comunidade pra agradecer e levar uma palavra amiga, uma palavra de conforto. (D.V., 2020)

No enunciado “levar a palavra, uma mensagem de paz, um conforto para as pessoas que estão perdidas, fora do caminho de Deus”, manifesta-se o discurso promovido pela Igreja Católica, que posiciona Deus como o centro de tudo. O discurso transmite à comunidade que, sem Deus, o ser humano se encontraria perdido e precisaria ser resgatado para obter a salvação. Os *Mensageiros da Paz* vão cristalizando na população das comunidades por onde passam seus valores, crenças e práticas religiosas, consolidando a predominância do catolicismo popular amazônico para que o objetivo da Igreja de evangelização seja alcançado, enquanto combatem a ascensão de outros grupos religiosos na região, o que reforça a hegemonia da tradição católica local.

Paradoxalmente, esse processo também gera uma resistência, pois o discurso religioso fortalece os laços comunitários, o sentimento de pertença ao lugar e a identidade, enquanto representa uma outra compreensão de religiosidade e fé diferente daquela de caráter colonial. Nesse contexto, a ritualística dos festejos religiosos nessa região é composta de simbologias que dialogam com ambas as culturas, ressignificando aquilo que remanesce de suas tradições como uma estratégia de resistência e reexistência, evitando o apagamento de suas crenças, de seus costumes, de suas vivências.

Por meio da tradição oral, práticas e representações culturais presentes na festividade estão preservados na memória comunitária como elementos de uma simbólica necessária à manutenção da identidade. D.V. (2020), membro da comunidade, exemplifica essa ideia, revelando profundo compromisso com a transmissão de conhecimento e a preservação da memória histórica e cultural: “eu não tenho conhecimento com essa outra cultura, mas a nossa é quilombola”. A tradição oral desempenha um papel crucial nesse processo, garantindo que as práticas culturais sejam passadas de geração em geração, tornando a Festividade de Nossa Senhora em espaço onde a memória coletiva é continuamente renovada e celebrada, assegurando a continuidade da herança cultural quilombola.

*

O contexto histórico da colonização da Amazônia delineou uma cultura plural no aspecto religioso e cultural da comunidade de Conceição do Maracá, construída de forma sincrética ao absorver e ressignificar símbolos, rituais, práticas e representações tanto da cultura afro-brasileira e indígena quanto da cristã europeia. Esses elementos são evidentes na ritualística da festividade de Nossa Senhora da Conceição, confirmando a presença de resquícios culturais diversificados.

A pesquisa demonstrou que o cruzamento de culturas serve como marcador de simbólicas cristalizadas em identidades e confirmou a existência de diferentes representações religiosas e culturais que, mesmo guardando semelhanças com as representações culturais originárias, tornaram-se um todo novo em sua construção, porquês, crenças e sentimentos, conferindo uma característica performática distinta à festividade de Nossa Senhora da Conceição.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, ao interagir com muitos moradores antigos que vivenciaram mudanças sociais e culturais ao longo de suas vidas, era comum ouvir a expressão: “ah!, professora... hoje tudo está diferente...” Esse sentimento

revela um saudosismo e um medo do apagamento de sua identidade cultural. A busca pelo sentido de si e a preservação da história de um povo não permitem que a identidade do sujeito permaneça estática; contudo, é compreensível a necessidade de manutenção das tradições. Esse desejo de preservação esteve presente em todas as entrevistas e conversas, especialmente entre os participantes com mais vivências. Portanto, a festividade de Nossa Senhora da Conceição não apenas reflete a herança sincrética da comunidade, mas também serve como um baluarte na luta contínua pela preservação e reafirmação da identidade local.

As vozes do povo amazônida ou ribeirinho ecoam profundamente em suas almas, clamando por serem ouvidas. Em um festival na região do Maracá, a saudosa Raimunda Barriga recitou o seguinte verso: 'um soldado lá na guerra trabalhando com o fuzil / aqui nós com nosso machado defendemos o Brasil.' Para aqueles que desconhecem a cultura dos povos das florestas, a frase 'com nosso machado defendemos o Brasil' pode parecer fora de contexto com a ideia de defesa e manutenção da vida. No entanto, é crucial compreender a que se refere esse 'nós com nosso machado defendemos o Brasil', que no caso alude à coleta da castanha. Assim, é essencial primeiro mergulhar na cultura dos povos, sejam eles amazônidas ou de qualquer outra região, para (re)conhecer, respeitar e realmente compreender a questão do outro, tão discutida na atualidade.

Dessa maneira, este estudo nos incentivou a adotar um novo olhar sobre a diversidade cultural existente nesse vasto território amazônico. Ele também desempenhou um papel significativo na vida daquela comunidade, ajudando-a a se ver reconhecida em suas tradições. A questão do *Eu e o Outro*, tão debatida atualmente, ganha aqui um novo significado, pois implica olhar para si mesmo pensando no outro e olhar para o outro pensando em si mesmo. Acreditamos que é essencial primeiro conhecer, depois falar, como dizia o saudoso Martim Gabriel, de 79 anos, morador da região do Maracá, que foi um homem sábio. Embora talvez nunca tenha ouvido a expressão *Eu e o Outro*, ele praticava o respeito pela

cultura alheia, mostrando que é preciso aprender a ouvir, respeitar e valorizar a história de cada um.

Terminar este texto evocando estas palavras nos permite ouvir e dar escuta a permanência e ressonância de vozes que compõem e narram a comunidade de Conceição do Maracá, carregadas de história, fé e resistência, que não apenas mantêm viva a memória coletiva, mas também reafirmam e celebram a identidade de um povo que, apesar das transformações e desafios, preserva suas tradições e valores.

Referências

BARTHES, Roland. *Aula* (aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977). Tradução de Leyla Perrone Moisés. São Paulo: ed. Cultrix, 2013.

BAKHTIN, Mikhail M. *A cultura popular na idade média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BHABHA, Homi K. *O local da Cultura*, Trad. Myruian, Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. & ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

_____. Quem precisa da identidade? In: *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. (Org.) SILVA, Tomaz Tadeu da. Woodward, Kathryn. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

PEREIRA, Marcos Paulo Torres. O Eu e o Outro ou “eu quero saber se meu cabelo é igual ao seu”. In: PEREIRA, Marcos Paulo Torres et al. (org.). *Pós-Colonialismo e Literatura: questões identitárias nos países africanos de língua oficial portuguesa*. Macapá: UNIFAP, 2017.

_____. O sertão é o sozinho, é a sombra minha... Do não-lugar à mediação humana em Grande sertão: veredas. In: Francisco Wellington Rodrigues Lima; Marcos Paulo Torres Pereria; Regina

- Lúcia da Silva Nascimento; Yurgel Pantoja Caldas. (Org.). *Grande sertão, 60 anos*. Macapá: Editora da UNIFAP, 2017.
- PONTES, Roberto. *Poesia insubmissa afrobrasilusa*. Rio de Janeiro – Fortaleza. Oficina do autor/EUFC, 1999.
- PONTES, Roberto. “O viés afrobrasiluso e as literaturas africanas de língua portuguesa”. In: CHAVES, Rita; MACEDO, Tania (Orgs). *Marcas da diferença: as literaturas de língua portuguesa*. São Paulo: Alameda. 2006.
- REIS, Marcos Vinicius Freitas; PEREIRA, Marcos Paulo Torres. Perspectivismo Ameríndio nos Discurso Mitificado do Catolicismo popular na Amazônia. *Diálogos*, Maringá-PR, v.24, n.2, p.275-291, maio/2020.
- REIS, Marcos Vinicius Freitas; PEREIRA, Marcos Paulo Torres. Ladrões de Marabaixo em Macapá: identidade cultural, poder, história, memória, e religiosidade na Amazônia amapaense. In.: *Caminhos*, Goiânia, v. 19, p. 11-28, 2021.
- REIS, Marcos Vinicius Freitas; CARVALHO, Joel Pacheco. A Igreja Católica na Amazônia: Diversidade religiosa e intolerância. *O Observatório da religião*. V. 3, N. 1, p. 157-172, 2016.
- REZENDE, Tadeu V. F. de. *A Conquista e a Ocupação da Amazônia Brasileira no Período Colonial: A definição das fronteiras*. São Paulo, 2006.
- RISÉRIO, Antonio. *A cidade no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. Tradução de Sandra Gardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.



Mamãe, por que sou dessa cor? Por uma arte/educação antirracista¹

**Kássia Jacira Gonçalves Guedes dos Santos²
Fábio Wosniak³**

Uma educação antirracista e emancipadora deve preparar o sujeito negro para ser lúcido e crítico diante desta realidade, permitindo a sua autodeterminação e autoproteção enquanto ser humano.

(Aza Njeri)

¹ Este capítulo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado no primeiro semestre de 2024, no curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá, sob orientação do Prof. Dr. Fábio Wosniak.

² Kássia Jacira Gonçalves Guedes Dos Santos é licencianda do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá.

³ Fábio Wosniak é artista-professor-pesquisador em Artes Visuais, com doutorado (2019) e mestrado (2015) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Possui graduação em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar (UDESC, 2012) e Licenciatura em Artes Visuais (2019). Atualmente, é Professor Efetivo no Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Professor Colaborador do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) da Universidade Regional do Cariri (URCA/CE). Coordena os projetos de extensão "Apotheke em dissidência" e "Encanterias" na UNIFAP e lidera o Grupo de Pesquisa Experiências e Dissidências nas Artes Visuais (UNIFAP/CNPq). Representante Regional Norte - Macapá da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e Editor Associado da Revista Apotheke. Publicou vários artigos e capítulos de livros sobre ensino de Artes Visuais e formação docente em Arte/Educação. Seus principais interesses incluem ensino de arte, colagem, arte-educação, formação de professores, metodologias artísticas de pesquisa e arte e psicanálise.



Imagem 1: Família de Maria Rita. Da esquerda para a direita: Maria Rita, Kássia Jacira, Marcos Bernardo (caçula), Marcos Emerson (o pai), Marcos Rafael (primogênito). Imagem autorizada pela autora.

Minha trajetória na luta contra o preconceito racial teve início com o nascimento da minha filha, Maria Rita. Ainda na sala de parto, minha mãe, que estava ao meu lado, recebeu uma ligação do meu esposo questionando a cor da nossa filha, se seria “branquinha”. Naquele momento, ele não tinha conhecimento de que nossa bebê era pretinha. Antes da chegada de Maria Rita, eu já havia dado à luz ao meu primeiro filho, que tinha a pele clara, embora não fosse branco. Meu esposo, um homem negro que aceita plenamente sua cor, manifestou essa curiosidade devido à experiência em seu próprio nascimento, quando a avó materna expressou surpresa ao vê-lo, uma vez que a mãe dele era branca e o pai negro. No entanto, desta vez, ele ficou radiante por Maria Rita compartilhar da mesma tonalidade de pele que a sua. Assim como a mãe dele carinhosamente o chamava de “meu pretinho”, ele passou a chamar Maria Rita de maneira semelhante, reforçando um laço afetivo. Esse episódio inicial evidenciou a complexidade das percepções em torno da cor da pele,

desencadeando em mim um comprometimento renovado na batalha contra estereótipos e preconceitos raciais.

Com o tempo, à medida que Maria Rita amadurecia, ela se interessava por assistir filmes da Barbie e outras animações infantis com princesas. No entanto, não conseguia encontrar representações que a refletissem, nem mesmo dentro de nossa própria família, composta por tias de pele clara e uma avó com um tom de pele mais escuro, contudo, ligeiramente mais clara do que eu. A falta de figuras femininas pretas para Maria Rita se espelhar ou se inspirar despertou questionamentos sobre a cor de sua própria pele. Em um momento de sincera curiosidade, ela me questionou: “Mãe, por que eu sou preta e você é branca?”, embora eu não seja exatamente uma mulher branca, apenas um pouco mais clara que ela. Em resposta, eu lhe afirmava: “Minha filha, você é igual ao seu pai, a cor da sua pele é linda e você é uma garota negra linda”. Por enquanto, ela aceitava essa explicação, mas essa troca revelou a importância de abordar com sensibilidade as questões de identidade racial, incentivando um entendimento positivo e saudável da diversidade.

Durante as férias na casa de sua tia, enquanto preparava-se um bolo de chocolate, Maria Rita expressou que não gostava de chocolate porque era marrom, e ela não apreciava essa cor, associando-a à sua própria pele. Sua tia tentava suavizar a situação, explicando que a cor da pele é biológica e que as pessoas não têm controle sobre a cor com a qual nascem. Contudo, Maria Rita replicava, dizendo: “Tia, você diz isso porque é branca”. Em outra ocasião, enquanto eu me maquiava para sair, Maria Rita expressou novamente: “Mãe, eu queria ser branca como você”, com uma expressão triste no rosto. Essas palavras partiam meu coração, mas eu sempre buscava elevar a autoestima dela, respondendo: “Minha filha, eu não sou branca, sou negra como você, apenas um pouco mais clara devido aos traços que herdei dos meus pais. Você é linda, e a cor da sua pele é maravilhosa; eu até gostaria de ter a cor igual à sua”. Foi nesse momento que comecei a explicar a ela sobre genética, pois ela também questionava a tonalidade da pele de seus irmãos, que eram mais claras que a dela. Ao indagar “por que meu irmão é branco e eu não?”, eu explicava

que eles haviam “puxado” para mim, que sou mais clara, enquanto ela herdou a tonalidade do pai. Eu sempre reforçava que “a cor dela é linda como a do seu pai”. Meu esposo, ao presenciar esses diálogos, também fortalecia esse argumento, destacando que ela não apenas compartilhava a mesma cor, mas também características como agilidade, rapidez e força. Foi então que Maria Rita mudou sua perspectiva, refugiando-se e fortalecendo-se nas palavras do pai: “Eu sou assim porque sou igual ao meu pai”, pronunciando isso com brilho nos olhos.

Maria Rita não questiona mais a cor de sua pele; ela encontrou representatividade em casa, especialmente através de seu pai. Ele se tornou uma fonte de inspiração e refúgio para ela em um mundo muitas vezes dominado pela predominância branca.

A ausência de representatividade afro-brasileira na sociedade

O Brasil se destaca por sua rica diversidade étnica, constituindo-se como um mosaico vibrante de raças e culturas. Esta nação é marcada por uma população amplamente miscigenada, fruto da confluência histórica entre povos indígenas, europeus e africanos. Tal miscigenação confere ao país uma característica racial multifacetada, que espelha a complexidade das dinâmicas raciais presentes no tecido social brasileiro.

A influência dessa miscigenação é perceptível em diversos aspectos da sociedade, desde expressões culturais até a própria concepção de identidade nacional. Contudo, apesar dessa rica mistura, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos relacionados à desigualdade racial. Disparidades socioeconômicas e educacionais entre diferentes grupos étnicos são evidentes, destacando a persistência de obstáculos no caminho para a igualdade racial.

A discussão sobre a predominância racial e suas implicações no Brasil demanda uma análise cuidadosa e crítica. É fundamental reconhecer as complexidades históricas e sociais que contribuíram para moldar a atual demografia do país, bem como as tensões e desigualdades que dela decorrem.

Nesse contexto, a obra de Rosana Paulino (1967), uma artista

brasileira cujo trabalho é profundamente ligado a questões sociais, étnicas e de gênero, ganha especial relevância. Conforme apontado por Bispo (2012, p. 89), desde o início de sua trajetória artística, as memórias de infância de Paulino permeiam suas criações, evidenciando a escassez de representatividade negra em figuras de bonecas, heroínas, princesas, bem como nas famílias retratadas em comerciais e materiais didáticos. Essa reflexão sobre a invisibilidade da mulher negra na sociedade brasileira é um poderoso chamado à conscientização e ao debate sobre a necessidade de maior representatividade e igualdade racial no país.

A artista em questão tem suas obras em exibição em museus de renome, como MAM – Museu de Arte Moderna de São Paulo; Pinacoteca do Estado de São Paulo; MASP – Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand; Malba – Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires; UNM – University of New Mexico Art Museum, New Mexico, USA e Museu Afro-Brasil, São Paulo. Tem participado ativamente de diversas exposições, tanto no Brasil como no exterior, destacam-se ainda as participações nas exposições coletivas em bienais.

A trajetória pessoal de Rosana Paulino aparece por várias vezes em suas obras por meio de retratos de família, memórias do bairro Freguesia do Ó (SP), patuás, escapulários, estandartes religiosos, entre outras referências. Entrelaçar biografia e história parece ser o foco das obras que apresentam não apenas a vida privada da artista através de suas referências, mas principalmente o plano social e político mais amplo.

Na série “bastidore⁴”, Rosana discute a condição da mulher negra na sociedade brasileira a partir de imagens que expressam a supressão de direitos elementares. “Linhas que modificam o sentido, costurando novos significados” (PAULINO, 2015).

No caso de Rosana, em sua época, não existia representatividade de bonecas negras como temos hoje em dia. Era difícil encontrar uma representação que se parecesse com ela. Mas hoje, as coisas mudaram. Temos uma variedade muito maior de bonecas e personagens negros, o que é uma mudança positiva. Isso mostra

⁴ Sobre a série batidores - <https://www.rosanapaulino.com.br/blank-5>

que houve avanços em termos de representatividade, mas ainda há muito a ser feito para combater a invisibilidade negra em diferentes aspectos da sociedade.

Da mesma forma, a mãe de Maria Rita percebeu que não ajudaria sua filha comprando bonecas brancas e loiras, ou permitindo que ela absorvesse informações que exaltassem a cor branca. Fazia-se necessário pensar em outras estratégias, proporcionando a Maria Rita acesso à verdadeira história de pessoas pretas e sua significativa contribuição para a construção identitária de sua filha. Isso incluía familiarizá-la com representações negras empoderadas tanto contemporâneas quanto históricas, permitindo que ela se sentisse representada e pudesse se projetar nessas figuras.

A identidade de um indivíduo tem seu início no processo que se dá a partir do seu olhar para si próprio e do olhar do “outro” para ele. Por isso podemos entender que o processo identitário é tanto individual quanto coletivo e sempre engendra instâncias conflituosas. A identidade não somente demarca a existência de um indivíduo no mundo, mas também direciona a maneira como ele vai se socializar. Logo, a identidade do negro está intrinsecamente ligada à sua relação com o seu próprio corpo, no qual foram inscritos, ao longo da história, valores e crenças negativas que tendem a depreciá-lo. (RODRIGUES, 2012, p. 61)

Em suma, o processo de formação da identidade começa com a percepção de si mesmo e dos outros, sendo um fenômeno tanto individual quanto coletivo, frequentemente marcado por conflitos. A identidade não apenas define a presença de um indivíduo no mundo, mas também influencia sua integração social. Por sua vez, a identidade do negro está intimamente ligada à percepção de seu próprio corpo, que historicamente carrega estigmas e preconceitos.

Isso é evidenciado na performance “Cabelo Bombril”⁵ de Priscila Rezende, na qual a artista utiliza seus cabelos para interagir com objetos metálicos, incluindo o icônico produto

⁵ Para saber sobre a Performance “cabelo Bombril”, acessar: <http://priscilarezendeart.com/projects/bombril-2010/>

doméstico conhecido por seu uso pejorativo para se referir à uma característica do indivíduo negro, o cabelo. Essa expressão artística apresenta de maneira visual a complexa interação entre identidade, representação social e experiência negra contemporânea.

Após discutir a performance de Priscila Rezende como um exemplo visual da interseção entre identidade e representação social na experiência negra contemporânea, é importante destacar outras narrativas que também abordam essa complexa dinâmica. Um exemplo notável é o relato da atriz Samara Felippo, que compartilhou sua experiência no site do Ninhos do Brasil, cujo tema era “Muito além dos cachos: ser branca, mãe de crianças pretas”. Samara descreve um episódio ocorrido com sua filha mais velha, Alicia, de 7 anos. Em um domingo em sua casa no condomínio de classe alta, a menina expressou o desejo de alisar o cabelo. A expressão simples da filha provocou na mãe uma conscientização sobre a presença do racismo estrutural em nosso cotidiano. Essa percepção levou a mãe a compreender a importância de agir contra essa realidade, em vez de simplesmente conformar-se com as normas brancas da sociedade. Ao questionar a filha sobre sua escolha, ela respondeu que queria alisar o cabelo porque todas as suas amigas tinham cabelo liso e ela se sentia diferente. É fundamental e urgente que se ensine às crianças, desde cedo, a importância do combate ao racismo. Esse ensinamento não apenas auxilia as crianças negras a se protegerem, mas também possibilita que as crianças brancas compreendam a importância da igualdade racial, afirmou a atriz (FELIPPO,2022)

Sou branca, e mãe de crianças pretas. E é sobre isso que escrevo hoje. Sempre me perguntam: “Mas como, quando e por que devo ensinar meu filho o que é racismo? Mas as crianças são tão pequenas! Eu te respondo esse rápido: se você não ensinar, eles aprenderão com a sociedade, e vivemos numa sociedade extremamente racista. “Ah, mas eu não sou racista” Ok, então aplico aqui a frase de Angela Davis: “Não adianta não ser racista, é preciso ser antirracista.” (FELIPPO, 2022)

Para elevar a autoestima de crianças negras, Samara criou o

canal “Muito além de Cachos” no YouTube, combinando sua vontade de ser youtuber com o desejo de promover informação e empoderamento. O canal não apenas aborda a beleza e cuidados com cabelos cacheados e crespos, mas também oferece representatividade, destacando mulheres negras empreendedoras, artistas, cientistas e outras figuras inspiradoras que compartilham semelhanças físicas com sua filha. O objetivo é mostrar a ela e a outras meninas negras como elas pertencem e ocupam espaços de poder e autoestima (FELIPPO, 2022).

Outro fato semelhante aconteceu com a artista Negra Li (2021), sua filha Sofia tinha quatro anos quando voltou da escola dizendo que uma menina disse que o cabelo dela era feio. Antes de falar qualquer coisa, a mãe ficou em silêncio por alguns segundos, já imaginava que um dia ela pudesse passar por isso, pois sabia bem o que era ouvir isso no colégio, mas sua filha não estava preparada. Afinal, ela tinha apenas quatro anos. Na hora, teve a ideia de perguntar a ela se estava de acordo com a menina, se ela também achava que o cabelo dela era feio. Ela disse que não. Continuou perguntando quantas vezes ela já tinha ouvido o quanto o cabelo dela era lindo, e ela respondeu dizendo que muitas vezes, praticamente todos os dias.

Negra Li (2021) explicou sobre gostos e ensinou-a que cada indivíduo tem sua beleza única. A grosseria da menina não foi aprovada por elas, e compartilharam a experiência de enfrentar preconceitos por serem mulheres negras. A artista acredita na importância da educação para combater o preconceito. “Sim, preconceito é falta de educação, você não é obrigado a gostar de alguém, da posição ou religião, mas tem que respeitar!” (LI, 2021), finalizou.

As propagandas de cabelo no Brasil historicamente promoveram padrões de beleza que valorizavam cabelos lisos, incentivando o alisamento como uma norma estética. Isso refletia a falta de representatividade negra na mídia, perpetuando a ideia de que apenas cabelos lisos eram considerados bonitos e aceitáveis. Ao longo dos anos, houve avanços na inclusão de representatividade negra, com campanhas que celebram a beleza e diversidade dos cabelos cacheados e crespos. No entanto, ainda persistem desafios

na desconstrução desses padrões eurocêntricos e na promoção da autoaceitação dos cabelos naturais entre as pessoas negras. Realidade contínua enfrentada pela comunidade negra, especialmente no que diz respeito aos padrões de beleza impostos pela sociedade, que historicamente favoreceram características eurocêntricas, como cabelos lisos. Esses padrões criam pressões para que as pessoas negras modifiquem sua aparência para se enquadrarem em uma norma que não reflete a diversidade étnica e cultural.

Em termos de representatividade na escola, a Jornalista e modelo Letícia Costa, ao ver a filha de apenas três anos ser vítima de racismo na escola, onde é a única criança negra, fez a mesma reviver diversas situações em que também foi vítima dessa violência. A filha ouviu de uma colega de classe que o cabelo dela era “feio”, que não “servia para fazer penteado” e riu da criança. “É muito triste, muito revoltante, eu perdi o sono quando isso aconteceu com a minha filha. [...] A gente percebe como o racismo é enraizado e como ele é perverso”, destacou (LE MOS, 2022).

Situação, que levou a mãe a criar um grupo de apoio a mães. “A questão da identidade é muito importante nessa fase que ela está. [...] O grupo é uma estratégia de aquilombamento, porque ali quando as crianças estão juntas, elas se vêem uma na outra e estão livres de qualquer preconceito sobre a pele e cabelo delas, é sobre criar um espaço seguro para nós”, destacou.

“Escravo”, “urubu”: assim foram chamadas as crianças vítimas de racismo; denúncias passam de 3 mil em escolas estaduais em SP em 2023. Casos de bullying e humilhação também cresceram nos últimos anos. Número obtido com exclusividade pela reportagem do SP1, via Lei de Acesso à Informação, e alerta para a gravidade do problema dentro do ambiente escolar no estado⁶.

Para além da denúncia, as famílias precisam percorrer um

⁶ Matéria obtida do G1, em 22/02/2024. Disponível em <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2023/11/20/apos-filha-de-3-anos-ser-vitima-de-racismo-mulher-cria-coletivo-de-maes-negras-em-curitiba-racismo-enraizado-e-perverso.ghtml>.

longo caminho para provar os casos de racismo contra seus filhos.

Em 2023, foram registradas mais de 3 mil denúncias de discriminação em escolas estaduais de São Paulo. Entre os casos, uma menina de seis anos sofreu agressão e foi vítima de racismo. Como resultado, o diretor da Escola Estadual Adelina Issa Ashcar, localizada na Zona Sul de São Paulo, foi destituído do cargo após a mãe da aluna acusar a escola de omissão. A criança foi transferida para outra instituição⁷.

Outro caso foi com o aluno de 12 anos chamado de escravo. Luiz Fernando de Jesus, pai de um adolescente de 12 anos, fez dois boletins de ocorrência por conta das ofensas que o filho sofreu por colegas de classe na Escola Municipal Ângelo Rafael Pellegrino, em São Caetano do Sul, na Grande São Paulo. “Todas as vezes que aconteceram, a gente procurou a direção da escola, a coordenação, para buscar uma solução. Todas às vezes, ignoraram”, disse. “As agressões continuaram a ponto de o aluno se sentir à vontade de chegar para meu filho e dizer se ele não queria ser o escravo de estimação dele”, contou o pai.

Por outro lado, temos uma a história de uma mãe negra que decidiu desde cedo falar sobre a realidade do racismo com seus filhos. Quando os filhos ainda eram crianças, a arquiteta e escritora Joice Berth começou a falar sobre racismo com eles. Para ela, foi também uma forma de reparar uma dificuldade que enfrentou no seu passado: a falta de diálogo sobre o tema. Joice, atualmente com 46 anos, compartilhou sua experiência de ter sofrido racismo na infância e adolescência, destacando a vulnerabilidade das crianças negras nesse contexto. Ela observou que, embora seus pais tenham oferecido alguma orientação sobre o racismo, essa abordagem não foi tão aprofundada. Joice enfatizou que a consciência do racismo é algo presente na vida de todas as pessoas negras, mesmo daquelas que tentam negar ou evitar discutir o assunto com profundidade (LEMOS, 2022).

Mãe de quatro filhos, um homem e três mulheres, com idades

⁷ <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/10/10/mais-de-3-mil-boletins-de-ocorrencia-de-casos-de-racismo-em-escolas-estaduais-de-sp-foram-registrados-em-2023.ghtml>. Pesquisa realizada em 22/04/24.

entre 26 e 20 anos, ela conta que as conversas com os filhos desde pequenos foram uma maneira de tentar alertar sobre situações que poderiam enfrentar. Joice descreveu o processo de conversar com seus filhos sobre racismo como algo “um processo natural”, enfatizando que, embora não devesse ser necessário, é uma realidade inevitável enquanto o racismo persistir na sociedade. Ela ressaltou a importância de enfrentar o problema de frente, adotando uma abordagem prática para resolver questões relacionadas ao racismo. Joice explicou que é fundamental abordar a realidade do racismo e apresentar exemplos positivos de pessoas negras que são admiradas. Além disso, ela destacou a ênfase dada à autoestima e à escuta das reivindicações de seus filhos. Conforme os filhos cresciam, diz Joice, as conversas sobre o tema ficavam mais profundas. “Por isso faço o que for preciso para que meus filhos tenham uma boa base de educação” (LEMOS, 2022).

Assim como Joice relatou anteriormente, os afrodescendentes, pardos, negros, devem ter um preparo para encarar o mundo real, o preconceito estrutural, nas palavras de Aza Njeri (2019, p.7): “uma educação antirracista e emancipadora deve preparar o sujeito negro para ser lúcido e crítico diante desta realidade, permitindo a sua autodeterminação e autoproteção enquanto ser humano”.

Houve avanços legais para uma educação antirracista, tais como a Lei 10.639/03 e Lei 12.711/12. Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639 que tornou obrigatório o ensino de cultura Afro-brasileira e oficializou o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”. Como é de se imaginar, tal lei não foi criada da noite para o dia. Para que fosse necessário se pensar na igualdade racial em ambiente escolar houve muita luta, como a dos movimentos negros. Gomes (2012, p. 735) aborda a importância dos movimentos sociais para reformulação das leis educacionais, ressaltando que:

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação.

A educação é um mecanismo de ascensão social, que possibilita a apreciação, valorização e enriquecimento da cultura, da vida e da comunidade da qual este aluno faz parte. A população negra, primeiro não tinha acesso à educação, isso mudou, mas ainda não havia representatividade nos materiais didáticos, não se era trabalhado sobre sua cultura, deste modo os afrodescendentes não se reconheciam dentro desta educação que lhes eram oferecidas. A Lei 10.639/03 sancionada pela presidência da república do Brasil, deixou evidente o quão lenta foram as conquistas educacionais para a população negra, aproximadamente 115 anos depois da abolição da escravidão.

Diante dessas experiências destacou-se a importância de abordar o racismo e, sobretudo, o antirracismo. A narrativa da escravidão, comumente apresentada nas escolas, ao invés de denunciar o sistema escravocrata, marcado pela violência dos senhores e pelo sequestro de pessoas na África, acaba por retratar toda uma população negra como submissa, desprovida de voz, destinada apenas a receber e executar ordens.

Essa representação ou a falta dela, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, contribui para a perpetuação de estereótipos negativos desde a abolição da escravidão. Automaticamente, a sociedade tende a evitar identificações com a história e origens negras, muitas vezes associando-as a sentimentos de vergonha, dor e humilhação. E ainda hoje, a luta pela igualdade racial continua, com esforços incessantes no combate ao racismo e à segregação. Tudo isso é essencial para promover uma educação antirracista, que ainda demanda muitas pesquisas e ações para enfrentar este flagelo que afeta a população preta

Narrativas sobre como a raça é representada nas artes visuais e no campo educacional ao longo do tempo

O primeiro contato com a sociedade, fora do ambiente familiar, é a escola, nela se desenvolvem a percepção geral de mundo, possibilita amadurecimento intelectual e a formação da cidadania, e seriamente, auxilia na construção da identidade do corpo discente. Segundo Aza Njeri (2019) tragicamente, na escola

também as crianças não brancas têm seu primeiro contato com uma triste realidade presente no âmbito escolar, o racismo, assim como a discriminação e a exclusão racial.

A escola é, ainda hoje, uma experiência traumática na vida das pessoas que não se adequam ao padrão ocidental de humanidade. Ocidente é tudo o que se assemelha ao ‘homem cis’, loiro, branco, alto, de olhos claros, e tudo o que se distancia disso torna-se marginalizado ou suprimido, em outras palavras, mais ou menos humano (NJERI, 2019, p. 5).

No ensino de Artes Visuais, observa-se uma prevalência da branquitude, onde a maioria dos artistas brancos protagonizam os movimentos artísticos ao longo dos anos. Há uma notável falta de ênfase ou, em alguns casos, quase nenhuma abordagem de temas relacionados aos negros. Exceto por capítulos específicos, onde são abordados de maneira pontual assuntos como “Arte negra” ou “afro-brasileira”, muitas vezes apenas para cumprir a obrigatoriedade estabelecida pela Lei 10.639/03, que trata do ensino da história e cultura africana nas escolas (SANTOS, 2022).

Os artistas negros que fizeram história na arte brasileira, são pouco estudados e pouco conhecidos, sua contribuição para o ensino e seu exemplo de força e superação não são mencionados:

diversos artistas negros estiveram presentes no quadro da academia de Belas Artes do Rio de Janeiro. Filhos de escravos ou de negros e mulatos livres, esses artistas negros participaram das principais correntes estéticas e criaram obras de pronunciada relevância. (SOUZA, 2012, p. 77)

Estudar esses artistas, compreender os movimentos e sua contribuição para a Arte brasileira, bem como sua importância na construção do Brasil, teria um impacto significativo na forma como a comunidade negra é percebida e como ela se percebe. A representatividade desempenha um papel crucial na construção da identidade, pois também é através da visualização que uma pessoa se projeta.

Embora não haja uma solução simples para o racismo na escola, é essencial que os professores transformem sua própria noção para lidar com essa questão, corrobora Joyce Maria

Rodrigues (2012, p. 65):

O objetivo deste texto não foi ensinar uma fórmula mágica para o professor reagir diante de situações de discriminação e preconceito racial existentes na escola, mas possibilitar a compreensão e reflexão sobre o processo de construção da identidade da mulher negra. É imprescindível que o docente construa estratégias e práticas pedagógicas para lidar com o racismo no ambiente escolar, através da transformação do seu próprio olhar.

Se a imagem do negro se limita à sua representação na escravidão ou nas capas de noticiários policiais, ele terá como reflexo a internalização de estereótipos prejudiciais, perpetuando uma visão limitada e distorcida da comunidade negra. O estudo aprofundado desses artistas e movimentos oferece uma oportunidade valiosa de ampliar e enriquecer a representação negra no âmbito artístico e, por conseguinte, na sociedade em geral.

Ao romper com narrativas restritivas, é possível proporcionar um entendimento mais aberto e respeitoso das contribuições da comunidade negra para a cultura e história do Brasil. Dessa forma, a Arte/Educação torna-se uma área de conhecimento essencial na promoção da diversidade e no fortalecimento de uma identidade positiva para a comunidade negra.

Não se percebe, de maneira alguma, que é necessário falar sobre o assunto, não só uma vez por ano, na semana da consciência negra. Muito mais do que isso, é enegrecer o espaço escolar, com práticas pedagógicas antirracistas, dar a devida ênfase, uma vez que 56% do total da população brasileira se autodeclara pretas e pardas (IBGE, 2022).

Nesse contexto, de acordo com Njeri, (2019, p. 5) que diz:

Acredito, portanto, que inserir na prática pedagógica as contribuições dos não-brancos para humanidade e expandi-la através de perspectivas não eurocêntricas [...] torna o processo de ensino e aprendizagem e a socialização escolar menos traumáticos, mais plurais e emancipadores.

A prática pedagógica em questão visa promover uma “educação antirracista e emancipadora”. Conforme Njeri (2019, p. 7), tal abordagem busca “preparar o sujeito negro para ser lúcido e crítico diante desta realidade, permitindo sua autodeterminação e autoproteção enquanto ser humano”.

Focando a defesa da pluriversalidade, que é a ideia de reconhecer e valorizar múltiplas perspectivas e formas de conhecimento. A proposta apresentada destaca a necessidade de uma educação antirracista que reconheça e promova essa pluriversalidade. Isso envolve um exercício filosófico antirracista, que inclui “denegrir” o pensamento e o território epistêmico, ou seja, questionar e desafiar ideias e estruturas de conhecimento que reproduzem o racismo e a exclusão.

Ao fazer isso, busca-se amplificar a capacidade criativa e regeneradora como método, enfatizando a importância de abordagens que promovam a diversidade e a inclusão no processo educacional. Para Renato Noguera, (2012, p. 69) “Denegrir é pluriversalizar as abordagens, revitalizando ou regenerando as redes de relacionamentos políticos, econômicos, etnicorraciais, de gênero, exercícios de sexualidade etc”.

Noguera (2012) destaca a valorização da negritude ao sugerir que a “negrura”, ou seja, a condição de ser negro, não deve ser vista apenas sob uma ótica negativa, mas sim como algo positivo e fecundo. Ao associar a negritude à fertilidade, criatividade, capacidade de gestação, nascimento e florescimento de vida, Noguera busca desconstruir estereótipos negativos associados à identidade negra. Essa perspectiva valoriza a diversidade cultural e étnica, reconhecendo as contribuições significativas que as comunidades negras têm para oferecer à sociedade.

Para Noguera (2012, p. 67-68) denegrir como conceito filosófico “é definido como regeneração. Ou seja, tornar-se negra, tornar-se negro significa revitalizar a existência”. Essa afirmação reforça a ideia de valorização da negritude. O autor sugere que o conceito de “denegrir” não deve ser entendido apenas como algo negativo, mas sim como um processo de regeneração e revitalização da existência. Portanto, ao associar a negritude à regeneração e revitalização, Noguera destaca a importância de

reconhecer e celebrar a identidade negra como algo positivo e enriquecedor. “Denegrir tem como alvo o abandono das disputas de controles de bens materiais e imateriais, visando uma cooperação e construção compartilhada dos poderes”. (NOGUERA, 2012, p. 69)

Percebendo a necessidade de contribuir com a prática pedagógica na luta antirracista no âmbito epistemológico, Njeri (2019) destaca a importância da abordagem do paradigma da afrocentricidade, elucidado por Asante (2014). Nesse sentido, a afrocentricidade é entendida como uma perspectiva filosófica que busca a descoberta, localização e realização da agência africana dentro do contexto da história e cultura.

Conforme Njeri (2019) destaca, a agência implica que todas as ações que envolvem a população africana diaspórica e continental, em diversos âmbitos como política, economia, guerra, sociedade, cultura, arte, educação, espiritualidade, psicologia e conhecimento, devem ser baseadas em suas próprias experiências e desenvolvimentos. Dessa forma, acessaríamos ainda nas fases de aprendizagem infanto-juvenil, informações sobre grandiosidade do império do Mali, tal qual aprendemos sobre o Império Romano, leríamos nas creches as obras infantis de Lívia Natália, Ondjaki, Bell Hooks assim como lemos as de Ruth rocha e Ana Maria Machado; aprenderíamos geometria a partir da etnomatemática; além de cantarmos no recreio canções de jongo junto da “ciranda-cirandinha”. (NJERI, 2019, p. 8)

Njeri expressa a ideia de que a exposição a diversas perspectivas e experiências enriquece o conhecimento e a aprendizagem. Ele sugere que esse processo beneficia não apenas crianças afrodescentes, mas também crianças brancas, tornando-as mais respeitadas, éticas, empoderadas e tolerantes. “Acredito que os ganhos de conhecimento de mundo e a aprendizagem aguçam-se a partir da multiplicidade de abordagens e faz com que tanto crianças negras e pardas, quanto as brancas tornem-se respeitadora, éticas, empoderadas e tolerantes” (NJERI, 2019, p. 8).

E as crianças não-negras que acessarão a educação, compreenderão que o mundo não gira em torno de si, seus valores

e culturas, fazendo com que cresçam com mais empatia, menos racistas e conscientes de seu papel no mundo. (NJERI, 2019, p. 7)

Renato Noguera (2012) propõe que “denegrir” a educação é um esforço para revitalizar perspectivas negligenciadas, questionar normas estabelecidas, reformular currículos, repensar avaliações e desafiar a imposição de um suposto conhecimento como padrão, que pode marginalizar aqueles que não se encaixam nesse molde. Essa abordagem busca promover uma educação mais inclusiva e diversificada.

Neste sentido, pluriversalidade pedagógica pode trazer, em se tratando de sala de aula, um conjunto de novas alternativas para o aprendizado. Por exemplo, numa pedagogia pluriversal cabem usos de etnomatemática⁴, permitindo que uma sala de aula de geometria possa ser o ensaio coreográfico, isto é, desfazer os limites entre o que seria a ordem cognitivo intelectual-matemática- e o que é da ordem psicomotora- dança, a educação física. (NOGUERA, 2012, p. 71)

Njeri (2019) relata que, durante a quinta série, ela não teve professores negros, apenas brancos. Ao estudar o Egito, foi privada de informações emancipatórias sobre essa região africana, considerada o berço da civilização. Além de não conseguir localizar o Egito no mapa e compreender sua posição na África, ela foi levada a acreditar em uma narrativa histórica distorcida. Isso resultou na reprodução de informações depreciativas e incorretas sobre a história de um povo negro-africano, que na verdade detinha conhecimento e tecnologia altamente sofisticados. “

Não me foram apontadas informações pertinentes para a localização e perspectiva daquele espaço e daquela civilização. Fatos como a alta concentração de melanina na população egípcia, cujo nome africano é Kemet [...] Eu poderia escrever um ensaio sobre a dominação simbólico-linguística imposta pela Europa na África; ou sobre a presença de gregos estudando nas escolas egípcias/keméticas, compreendidas como templos da sapiência e evolução. Essas abordagens ajudariam a enriquecer nossa experiência de aprendizado sobre esse tema de forma instigante e promoveriam uma consciência crítica. (NJERI, 2019, p.9)

A história negligenciou a influência dos povos negros na filosofia e no desenvolvimento do conhecimento de alta tecnologia. Nesse contexto, a omissão é particularmente evidente quando se considera a falta de reconhecimento das viagens ao Egito realizadas por figuras proeminentes como Sócrates, Aristóteles e outros filósofos pré-socráticos em busca de educação. Embora essas viagens possam ser consideradas excepcionais, elas eram, de fato, uma prática comum entre os estudiosos que tinham os recursos necessários. Segundo George James,

Em relação a Sócrates e Aristóteles e a maioria dos filósofos pré-socráticos, a história parece ser omissa sobre a questão da sua viagem para o Egito (...) com o propósito de sua educação. É o suficiente dizer que, neste caso, as exceções provaram a regra, que todos os estudantes, que tinham os meios, foram para o Egito para completar sua educação (*apud* NJERI, 2019, p. 9). Esta ausência de menção a essas influências do povo africano, intercâmbios culturais sublinha a necessidade de uma revisão crítica da narrativa histórica predominante, a fim de reconhecer e valorizar plenamente as contribuições dos povos negros para o desenvolvimento do pensamento filosófico, artístico, cultural, religioso e tecnológico ao longo da história.

Em uma sociedade plurirracial, Felinto (2022) destaca a necessidade premente de os currículos educacionais, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior, refletirem as participações e contribuições de todos os povos que historicamente compõem a diversidade do povo brasileiro, é necessário lidar com isso de forma imediata ou prioritária.

De acordo com Felinto (2022), no que diz respeito ao sistema artístico, é notável a falta de representatividade e inclusão das questões relacionadas às pessoas negras. Isso é evidente no acesso à educação em artes visuais, tanto do ponto de vista da formação pessoal quanto profissional, assim como no acesso aos meios de criação artística. Além disso, as formas de exposição, comercialização, documentação e análise dessas criações frequentemente desconsideram e negligenciam os contextos históricos e sociais da inserção da pessoa negra no Brasil.

A presença e a importância do povo negro na história e na cultura são fundamentais, mas ao longo do tempo essa contribuição nem sempre foi adequadamente reconhecida ou representada nos registros históricos e nos currículos educacionais. Em muitas partes do mundo, especialmente em sociedades coloniais e pós-coloniais, a história e as contribuições das pessoas negras foram negligenciadas, distorcidas ou até mesmo apagadas.

A ilusão da democracia racial

É pertinente abordar a concepção de democracia racial, que é o ideal de uma sociedade onde não há discriminação ou exclusão com base em raça, cor ou etnia, resultando em uma convivência pacífica e igualitária entre todos os grupos étnicos. Esta ideia tem sido historicamente associada ao Brasil, principalmente após a teoria formulada por Gilberto Freyre (2003), que argumentava que o país era marcado pela harmoniosa convivência entre diferentes grupos raciais.

No entanto, ao analisar a realidade brasileira, é evidente que a democracia racial é mais um mito do que uma realidade concreta. Apesar dos avanços sociais e das políticas de inclusão, o país ainda enfrenta profundas disparidades raciais em diversas áreas, como educação, mercado de trabalho, acesso à saúde, segurança pública e acesso à Arte.

A população negra e indígena, por exemplo, continua sendo subrepresentada em cargos de poder e influência, sofrendo com a violência policial e enfrentando obstáculos adicionais para alcançar oportunidades de sucesso. Além disso, manifestações de racismo estrutural são evidentes em casos de discriminação racial explícita, tanto no âmbito pessoal quanto institucional.

Na entrevista concedida ao Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, Vidal Dias da Mota Junior, diretor-executivo do Instituto Dacor, conceituou o racismo estrutural da seguinte maneira:

O racismo é estrutural a partir do momento em que a gente tem a hegemonia de determinados padrões, como a questão dos padrões

estéticos que sempre estiveram estabelecidos. A negritude nunca foi um padrão hegemônico, sempre foi um padrão marginalizado. O cabelo afro, a pele escura, o próprio fenótipo das pessoas de origem africana sempre foram um padrão que nunca foi aquele mais comum de ser visibilizado na publicidade, por exemplo, nos meios de comunicação. Essa é uma das formas que eu acho que mais contundentes, mais observadas e mais percebidas por pessoas brancas e por pessoas negras, não há como negar isso. (CARDOSO, 2023)

Portanto, embora o ideal de democracia racial tenha sido propagado como um símbolo de identidade nacional, a realidade revela a existência de profundas desigualdades raciais que desafiam essa concepção. Reconhecer essas disparidades é fundamental para implementar políticas eficazes de combate ao racismo e promover uma verdadeira igualdade racial no Brasil. Seria possível afirmar que existe democracia racial no Brasil? Diante da predominância afrodescendente, por que ainda há vítimas de racismo? Busca-se compreender as razões por trás da ausência de artistas negros como referências nas instituições educacionais, tanto nas escolas quanto nas universidades.

Parte das informações obtidas neste tópico provém da análise do capítulo 1 da websérie 'A Coleção Antirracista' do Instituto Unibanco, intitulado 'O Mito da Democracia Racial', que aborda a compreensão sobre a ilusão da democracia racial no Brasil, conforme veremos a seguir

A concepção de “democracia racial” criou a ilusão de harmonia entre as raças no Brasil, embora, na realidade, essa harmonia nunca tenha existido. Esta ideia foi forjada a partir do pensamento da elite do século passado, que apostou na imigração europeia e no branqueamento da população, ao mesmo tempo em que omitia a significativa contribuição do homem e da mulher negra na construção do Brasil.

No contexto histórico do Brasil, a omissão da verdadeira contribuição dos negros na construção do país foi uma prática sistemática, onde a narrativa oficial frequentemente negligenciava o papel fundamental desempenhado pelo homem e pela mulher negra. Enquanto se promovia a ideia de uma suposta harmonia racial, ignorava-se deliberadamente a significativa contribuição

dos negros para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da nação.

Essa omissão refletia uma tentativa de justificar e perpetuar as injustiças do sistema escravista, no qual os negros eram tratados como meras mercadorias, comercializados e subjugados aos interesses de seus proprietários. A história oficial, assim, falhava em reconhecer a brutalidade e a desumanização inerentes à escravidão, perpetuando uma narrativa de inferioridade e subalternidade que obscurecia as lutas e conquistas da comunidade negra.

Nesta condição, ele desempenhou diversos papéis na estrutura escravocrata colonial. Manipulado como peça comercial, o negro teve o seu corpo vendido, alugado, emprestado, hipotecado ou violentado, manejado de acordo com os interesses e vontades do seu dono por direito legal. (RODRIGUES, 2012, p. 61)

Santos (2022) destaca que a seletividade na escrita da história das artes visuais no Brasil, aponta como essa seletividade influencia na representação e no reconhecimento dos artistas visuais descendentes de africanos. O autor ressalta que essa seletividade não concede espaço suficiente para que as obras e biografias desses artistas fossem adequadamente valorizadas e reconhecidas. O termo “não outorga espaço e cor” sugere que a narrativa predominante da história das artes visuais no Brasil não dá a devida atenção e destaque aos artistas negros, resultando em uma falta de diversidade e inclusão na representação cultural do país, conforme versa:

Nesse entremeio, apontamos como a seletividade de quem, do que e de como se escreve a história das artes visuais no Brasil – e de como se inscrevem essas biografias e produções – não outorga espaço e cor às/aos artistas visuais negrodscendentes. (SANTOS, 2022, p. 240, grifo do autor).

A população brasileira desde sua colonização experimentou profundas alterações em suas características físicas, aparência genética, expressão fenotípica, devido a violência sexual praticada pelos colonizadores europeus sobre as populações indígenas e africanas, resultando em uma miscigenação forçada.

Verificou-se ao longo do século XX, que houve a utopia de

que o Brasil era um paraíso tropical, um lugar de alegria onde não tinha espaço para o preconceito, todas as culturas eram respeitadas e todas as raças viviam em harmonia. Mas a verdade era que, para tentar esconder a predominância dos indígenas e afrodescendentes, houve uma intensa imigração europeia como parte de uma estratégia para “clarear” a população, essa tentativa de embranquecimento da população chamada de eugenismo, originado na Inglaterra, ganhou popularidade entre as elites brasileiras, buscando a exclusão dos grupos negros e indígenas considerados não pertencentes ao padrão europeu.

O eugenismo era uma corrente de pensamento que tinha como ideia principal melhorar a qualidade genética da população através de práticas seletivas, como controle da reprodução, incentivo à reprodução de determinados grupos e desencorajamento de outros. O termo “eugenia” foi criado pelo cientista britânico Sir Francis Galton no final do século XIX. Galton, que era primo de Charles Darwin, desenvolveu a ideia com base na teoria da seleção natural de Darwin, aplicando-a à sociedade humana.

Assim como este cientista, diversas figuras na história também pensavam, afirma Rodrigues (2012) que durante o século XIX, as teorias raciais atingiram seu auge, com intelectuais como o filósofo francês Gobineau (1816-1882) e o médico e cientista italiano Lombroso (1835-1909), entre outros, que promoveram a ideia de “raças” biologicamente determinadas e organizadas hierarquicamente na escala evolutiva da humanidade. No contexto dos trópicos, uma das figuras mais proeminentes que adotou e desenvolveu essas teorias foi o médico legista Nina Rodrigues (1862-1906).

De acordo com Wegner (2020), a eugenia no Brasil teve suas raízes associadas ao movimento sanitário. O autor ressalta que, na virada da década de 1920, muitos eugenistas criticavam a heterogeneidade e a saúde da população brasileira, propondo medidas como a esterilização de doentes mentais e a segregação racial. Wegner também observa que, a partir dos anos 1930, houve uma mudança de perspectiva no Brasil, com a miscigenação sendo elogiada como parte da identidade nacional, e o declínio da eugenia após as revelações do holocausto nazista.

Nesse contexto, segundo Rodrigues (2012) começou a se formar a imagem do homem negro africano associada a características físicas estereotipadas, como cabelo carapinha, nariz achatado, boca grande e carnuda, e pele negra. Essas características foram ligadas a ideias de primitivismo e monstrosidade, alimentando uma narrativa que os associava a seres demoníacos descritos na Bíblia. Esse processo contribuiu para a construção de estereótipos negativos sobre os africanos. Rodrigues (2012, p. 62) ainda destaca que:

A partir dessas doutrinas, aos brancos caberia o papel de superioridade, o topo do desenvolvimento humano. Os seus traços caucasóides, como a alvura da pele, os cabelos loiros e os olhos azuis se tornam referencial de beleza ocidental. Além disso, a teoria racista assimila ao corpo negro a ideia de “feiuura e sujeira”, para além da condição de mercadoria.

Assim, para Rodrigues (2012) a discriminação racial arraigada na sociedade brasileira, que menospreza e subordina o corpo negro em comparação com o corpo branco, exerce uma significativa influência sobre a vida e a formação da identidade étnico-racial dos indivíduos negros.

Para Almeida (2018) a ligação entre escravidão e racismo pode ser explicada da seguinte maneira, sugere que o racismo deriva das marcas deixadas pela escravidão e pelo colonialismo. De acordo com essa perspectiva, mesmo após o término oficial dos regimes escravagistas, as sociedades contemporâneas ainda estão aprisionadas em padrões mentais e institucionais escravocratas, ou seja, mantêm atitudes discriminatórias, autoritárias e violentas. “Dessa forma, o racismo seria uma espécie de resquício da escravidão, uma contaminação essencial que, especialmente nos países periféricos, impediria a modernização das economias e o aparecimento de regimes democráticos”. (ALMEIDA, 2018, p. 143)

E segundo a websérie, a abolição ocorreu em 1888, mas a população negra continuou sofrendo com os resquícios da escravidão. Em 1895 surgiu um dos maiores símbolos do eugenismo, a pintura “a redenção de cam”, criada pelo pintor eugenista espanhol Modesto Brocos. Na tela, uma senhora com as

mãos erguidas agradece aos céus pela brancura do seu neto, que está no colo de sua filha já miscigenada, enquanto um homem branco, pai da criança, observa a cena com ar de superioridade, conforme imagem a seguir:



Imagem 2: Pintura em tela de 1895, “a redenção de cam”, do pintor eugenistas espanhol Modesto Brocos.

Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>

É importante destacar que as ideias e práticas eugenistas foram amplamente desacreditadas devido à sua associação com o racismo, discriminação e violações dos direitos humanos, e no Brasil, essa política não alcançou os resultados esperados.

A websérie ainda levanta que, a década de 1930 trouxe uma onda de nacionalismo, e o autor Gilberto Freyre propôs uma perspectiva diferente, destacando a importância dos negros e indígenas na formação social e cultural do país. O livro “Casa Grande e Senzala” de Freyre (2003) sugere uma harmonia entre senhores e escravizados, contribuindo para a ilusão de um Brasil não racista e a entrada na era da democracia racial.

Freire (2003), falava que havia harmonia entre senhores e escravizados, juntamente com a comparação das relações raciais do Brasil com as dos Estados Unidos (onde existia segregação racial), são fatores que contribuíram para a ilusão de um país não racista. Dessa forma, o Brasil entrou na era da chamada democracia racial.

Abaixo é possível ver algumas imagens do que seria para Freyre (2003) a importância do negro na sociedade, o único reconhecimento sempre era como serviçal. As imagens a seguir estão disponíveis na obra de Freyre “Casa Grande e Senzala”. A primeira imagem é do curta metragem que narra a rotina de Gilberto Freyre, autor de Casa Grande e Senzala.



Imagem 3: Tela de Jean Baptiste Debret, viagem ao Brasil: o regresso de um proprietário (1815-1831) e **Imagem 4:** Tela de Jean Baptiste Debret, o empregado do governo saindo a passeio (1808-1821).

Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-16-O-regresso-de-um-proprietario-Fonte-Bandeira-e-Lago-2009-p-175_fig13_33818112.

No entanto, a realidade era outra, o que estava acontecendo era apenas uma forma de racismo sofisticado e cruel, distorcendo a verdade na consciência de todos os envolvidos nas relações raciais. Se insistimos em entender o Brasil como uma sociedade plurirracial e democrática, essa sociedade precisa assentir igualdade econômica, social e cultural a todas e todos, o que por um lado sabemos também ser uma quimera, posto que as conquistas das chamadas minorias políticas e sociais são paulatina e violentamente eliminadas pelos grupos das elites que estão secularmente nos lugares de poder (SANTOS, 2022, p. 240).

As consequências da escravidão seriam conhecidas com o tempo, o surgimento de uma nova sociedade, a desigualdade e o racismo eram motivos principais de preocupação. Após a abolição, não foram implementadas medidas sociais eficazes para beneficiar os ex-escravizados nos aspectos político, econômico e social. Isso implica que a falta de ações específicas para integrar e apoiar os

recém libertos teria consequências a longo prazo, contribuindo para desigualdades persistentes e desafios sociais existentes até hoje no Brasil.

Segundo Carneiro (2011, p. 14), Joaquim Nabuco compreende que “a escravidão marcaria por longo tempo a sociedade brasileira porque não seria seguida de medidas sociais que beneficiassem política, econômica e socialmente os recém-libertados”. O que de fato marcou, e o racismo é uma dessas marcas deixadas, perpetuando as desigualdades sociais baseadas em raça, essas ideias continuam a alimentar as desigualdades sociais, que têm sido cada vez mais destacadas e discutidas nos últimos anos.

Sueli Caneiro (2011), ainda afirma que, uma das consequências da escravidão foi o surgimento do racismo científico no século XIX, o qual conferiu uma suposta base científica à categorização da humanidade em diferentes raças, estabelecendo uma hierarquia entre elas e atribuindo-lhes status de superioridade ou inferioridade natural. “A perpetuação dessas ideias tem sido responsável pela persistência das conhecidas desigualdades sociais que têm sido amplamente discutidas nos últimos anos no Brasil”. (CARNEIRO, 2011, p.15)

Apesar das desigualdades persistirem, especialmente na construção da identidade negra, nas últimas décadas, políticas reparatórias e ações afirmativas têm buscado amenizar as disparidades sociais, desafiando o mito da democracia racial e abrindo espaço para a construção de uma sociedade mais justa.

Arte/educação antirracista e seu papel na transformação do ensino de artes visuais

É essencial compreendermos que o racismo estrutural permeia diversas esferas da sociedade, inclusive as instituições de ensino. A única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. É dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas e medidas concretas que promovam a equidade e a inclusão, garantindo um ambiente educacional justo e acolhedor para todos os alunos,

independentemente de sua origem étnico- racial. Neste contexto, é fundamental discutir as práticas antirracistas que podem ser implementadas nas instituições de ensino, visando promover a conscientização, a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

Almeida (2019) argumenta enfaticamente sobre a necessidade de práticas antirracistas nas instituições de ensino, ressaltando que se o racismo é uma característica inerente à ordem social, então a única maneira de combatê-lo efetivamente é através da implementação de políticas antirracistas concretas. Ele declara:

[...] se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. É dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas internas que visem: a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade; b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição; c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais; d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero. (ALMEIDA, 2019, p.32)

A arte/educação antirracista desempenha um papel crucial na transformação do ensino de artes visuais, especialmente diante dos desafios enfrentados pelos professores no contexto escolar. Na sociedade brasileira, o professor no espaço escolar adquire a complexa tarefa de lidar com os conflitos construídos por ideias preconceituosas e comportamentos discriminatórios. Como questionado por Rodrigues (2012, p. 64), “qual docente nunca vivenciou a cena de um aluno xingando o outro de macaco? Ou nunca teve que responder às queixas de uma aluna reclamando que seu colega disse que seu cabelo era duro e feio?”

Nesse contexto, a arte/educação antirracista emerge como uma ferramenta fundamental para promover uma educação mais inclusiva, diversificada e consciente das questões raciais. Ao integrar práticas antirracistas no currículo e nas atividades pedagógicas, os educadores de arte têm a oportunidade de questionar e desconstruir estereótipos, preconceitos e padrões

eurocêntricos que historicamente têm dominado o campo das artes.

Além disso, ao valorizar a diversidade cultural e étnico-racial, a arte/educação antirracista estimula o reconhecimento e a celebração das contribuições de artistas negros e de outras minorias étnicas, bem como a reflexão sobre as desigualdades e injustiças presentes na sociedade. Conforme versa Nogueira (2012, p.1):

Considerando que a educação atravessa uma série de tensões em torno da ideia de que o acesso às instituições de ensino é um direito social de todas as pessoas e ao mesmo tempo, o respeito às diferenças exige a diversidade de narrativas, de lógicas e epistemologias no currículo. Um dos desafios está na busca da equidade das perspectivas culturais e no efetivo exercício da interculturalidade.

Dessa forma, ao criar um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor, a arte/educação antirracista empodera os estudantes, promovendo a autoestima, a identidade cultural e a consciência crítica. Assim, ao incorporar perspectivas antirracistas em suas práticas pedagógicas, os educadores de artes visuais não apenas contribuem para uma educação mais justa e equitativa, mas também para a construção de uma sociedade mais plural e tolerante.

No entanto, alcançar a equidade racial não é uma tarefa simples. Enfrentamos diversos desafios ao trilhar o caminho em direção a uma educação pluriversal. Superar esses obstáculos demanda esforços coletivos e mudanças substanciais em diversas esferas da sociedade. A educação pluriversal, que reconhece e incorpora a diversidade de experiências e saberes, representa um passo essencial nesse processo. Além de combater o preconceito, ela promove um ambiente inclusivo e respeitoso, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Rodrigues (2012, p. 64) enfatiza que a pluriversalidade consiste no reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser consideradas válidas, ao mesmo tempo que critica o privilégio de um único ponto de vista. Sendo assim, a educação pluriversal é um conceito que vai além da ideia de uma única visão ou

perspectiva de educação, reconhecendo e valorizando a diversidade de saberes, culturas e perspectivas existentes no mundo. Essa abordagem promove a inclusão de diferentes conhecimentos, tradições e formas de compreender o mundo, buscando uma educação que respeite e integre as diversas identidades e experiências culturais presentes na sociedade. Em vez de uma visão única e monocultura, a educação pluriversal busca considerar e incorporar uma multiplicidade de vozes e vivências.

Renato Noguera (2012) em seu artigo “Denegrindo a educação” enfatiza a importância de uma pedagogia que reconheça a pluriversalidade, destacando os desafios enfrentados pela educação ao lidar com questões de diversidade e inclusão, afirmando a relevância do ensino de Arte/Educação nesse contexto, enfatizando-se que o estudo da Arte desempenha um papel fundamental na formação ética e intelectual, promovendo o desenvolvimento da percepção estética dos alunos e estimulando diálogos sobre consciência racial. Além disso, a Arte é vista como um meio para o avanço do desenvolvimento cognitivo, o fomento do pensamento crítico, o aprendizado de posicionamento social e a ampliação das percepções individuais.

Ao focarmos nosso olhar na prática pedagógica, devemos considerar o estado de maafa⁷ em que se encontra a população negra brasileira na contemporaneidade e o seu reflexo na educação. Problemas como a violência generalizada, instabilidade familiar, racismo estrutural, nutricional, racismo religioso, machismo, homofobia, pobreza/miserabilidade e ausência de perspectivas são barris de pólvora que costumam estar com pavios acesos no ambiente escolar (NJERI, 2019, p.7).

Assim, em uma sociedade diversa como a nossa, é crucial que os currículos escolares, desde a educação infantil até o ensino superior, incluam os conhecimentos e as contribuições de todos os grupos étnicos que formaram a população brasileira ao longo da história. Essa abordagem busca uma representação mais completa e justa da história e da cultura do Brasil, conforme fala Santos (2022, p. 238):

Estando nós inseridas e inseridos numa sociedade plurirracial, é urgente que, de fato, os conteúdos que compõem os currículos escolares da educação infantil à superior contemplem as participações e contribuições de todos os povos que historicamente constituem o povo brasileiro, dos quais enfatizamos os grupos autóctones, povos da terra e/ou das florestas que vimos impingindo o nome indígenas desde 1500, conforme a nomeação conferida pelos portugueses; lembramos dos já representados povos europeus e seus descendentes que, desde então, num projeto de dominação mercantil e capitalista da economia, também impôs sua história e modos de organização da sociedade para outras populações; e neste escopo também aqui destacamos os povos trazidos forçadamente do continente africano para trabalhar compulsoriamente como mão de obra escravizada.

Ani (*apud* NJERI, 2019, p.7) sugere que muitas vezes o estudo da história da América foca apenas na perspectiva europeia, ignorando as experiências e contribuições dos povos indígenas e africanos. Dentro de uma abordagem afrocêntrica, que enfatiza a perspectiva e agência dos povos africanos, percebe-se que figuras como Colombo são reconhecidas como genocidas da população ameríndia, assim como outros europeus que invadiram o continente. Isso destaca a importância de examinar criticamente a narrativa histórica predominante e considerar múltiplas perspectivas para uma compreensão mais completa e precisa da história da América. Madhubuti compartilha um conceito que se encaixa perfeitamente na atualidade, afirmando que:

Estudantes negros devem ter profunda compreensão das realidades política, racial, econômica, científica e tecnológica que confrontam a sobrevivência de pessoas africanas local, nacional e internacionalmente. Eles têm que estar fundados em uma visão de mundo que promova a comunicação intercultural, o entendimento e o com partilhamento; eles ainda têm que ser auto-protetivos o suficiente para perceber que o mundo não é justo e que os próprios interesses muitas vezes entram em conflito com os interesses dos outros, especialmente quando a raça está envolvida (*apud* NJERI, 2019, p. 11).

Com o intuito de trabalhar e promover essa comunicação intercultural, nos deparamos com a educação afrocêntrica, para Njeri (2019), se baseia em três elementos-chave: conhecimento

acadêmico, compreensão global e familiaridade com a história e cultura africanas. Além disso, essa abordagem deve conduzir, encorajar e dirigir os estudantes para as tecnologias emergentes, visando assegurar sua capacidade de adaptação e sobrevivência no mundo contemporâneo.

No que diz respeito à teoria e à prática da democratização dos acessos, dos meios de representatividade, visibilidade e diversidade de grupos que a compõem, conforme afirma Santos (2022, p. 238):

A sociedade brasileira tem se mostrado absolutamente controversa no que diz respeito à teoria e à prática da democratização dos acessos, dos meios de representatividade, visibilidade e diversidade de grupos humanos que a compõem.

Partindo desta premissa, nos deparamos com a lei 10.639/03 que obriga a inclusão de conteúdos da história e da cultura afro-brasileira, nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e de artes nas escolas. Teoricamente falando é obrigatório falar, todavia, como falar, onde encontrar dados referentes aos negros se no decorrer da história foram apagando?

Conforme Santos (2022) afirma que, muitos educadores questionam de que maneira a legislação, inicialmente designada como Lei 10.639/03 e posteriormente alterada para Lei 11.645/08, pode ser efetivamente implementada no ambiente escolar, abrangendo desde o ensino infantil até o ensino superior, com o intuito de promover uma mudança significativa e abrangente.

Devemos extrapolar os limites dos materiais bibliográficos, didáticos e paradigmáticos que temos à disposição, que estão aceitos pelo mercado editorial e parcialmente alinhados às subjetividades de interpretações da Lei de Diretrizes e Bases e dos Parâmetros Curriculares Nacionais em consonância com os textos das leis 10.639/03 e 11.645/08". (SANTOS, 2022, p. 246)

Nas disciplinas especificadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tais como artes visuais, teatro, dança e música, estipuladas como obrigatórias pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), são descritas habilidades,

conhecimentos, experiências e vivências que os alunos devem adquirir. Essas disciplinas abrangem diversos movimentos artísticos, artistas e textos essenciais, os quais são determinados pelos currículos de cada instituição de ensino, seja ela pública ou privada, “nós que elencamos e damos continuidade à história das artes visuais; nós que a tornamos menos pálida e lhe conferimos o colorido que tanto propagamos como característico de nossa cultura e nossa gente” (SANTOS, 2022, p. 246).

Diante da ausência de material específico para o estudo da cultura africana e sua influência na formação cultural brasileira, Renata Felinto reuniu vários autores e publicou o livro *culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula*. (FELINTO, 2012)

Basicamente, estamos falando que é importante incluir artistas e obras de pessoas não brancas quando estudamos história da arte. Não é só olhar para a arte do mundo ocidental e ignorar o que vem de outras culturas e períodos, conforme afirma Santos (2022, p. 244): “Quando atentamos ao fato de que o ensino de história das artes visuais que incorpore artistas e produções de não brancas precisa estar alinhado à cronologia, não nos referimos aos estudos que seguem a linha do tempo ocidental”. Santos (2022, p. 244) esclarece que,

A cronologia consiste em apresentar artistas visuais negras e negros inseridas e inseridos ou que produziram e produzem paralelamente às escolas e aos estilos apresentados em sala de aula, demonstrando dessa maneira que, apesar de essas pessoas não serem reconhecidas no mesmo período histórico que artistas visuais de maior visibilidade, suas produções estavam e estão alinhadas à escola ou estilo apresentado e estudado.

A ideia é mostrar que artistas negros e negras, mesmo não sendo tão reconhecidos na mesma época que outros artistas mais famosos, também estavam por aí fazendo arte no mesmo estilo ou movimento. Ou seja, o objetivo é dar destaque a esses artistas que foram ignorados pela história tradicional da arte.

Seguindo esta linha de raciocínio, analisaremos os métodos antirracistas e inclusivos segundo a obra de Renata Felinto (2012),

“esse livro possibilita o acesso ao passado da história negra e de suas produções artísticas visuais” (FELINTO, 2012, p. 9)

Com o objetivo de analisar a relevância do artista negro na história e seu impacto na interseção da arte/educação, é essencial retroceder ao século XIX. Época em que inúmeros artistas negros, provenientes de distintas linhagens, desempenharam papéis cruciais na Academia de Belas Artes no Rio de Janeiro, contribuindo para transformações estéticas marcantes na arte brasileira. Originários de famílias escravizadas ou de negros e mulatos livres, esses artistas participaram ativamente das principais correntes artísticas, deixando um legado de obras historicamente relevantes.

O século XIX foi um período de reorientação profunda dos rumos estéticos da arte no Brasil e, embora pouco conhecidos, diversos artistas negros estiveram presentes no quadro da Academia de Belas Artes no Rio de Janeiro. Filhos de escravos ou de negros e mulatos livres, esses artistas negros participaram das principais correntes estéticas e criaram obras de pronunciada relevância (SOUZA, 2012, p. 77).

Na obra “Culturas Africanas” de Renata Felinto, Marcelo de Salette Souza (2012) destaca que a chegada da Família Real ao Rio de Janeiro em 1808 foi um marco crucial na história brasileira. Entre as instituições significativas criadas durante esse período, a Academia Imperial de Belas Artes se destaca, influenciando profundamente a cena artística brasileira. O autor observa que o novo modelo estético adotado pela Academia, baseado nas orientações neoclássicas da Missão Artística Francesa, provocou uma ruptura com a tradição barroca local. Nas palavras de Souza (2012, p. 77):

Esta mudança não apenas alterou a definição do artista, que deixou de ser simples artesão para se tornar um estudioso da história da arte, mas também buscou forjar uma visualidade neoclássica para uma nação emergente e moderna no contexto do Império brasileiro. Essa transformação estilística, embora compartilhando elementos com o Neoclassicismo francês, assume uma dimensão singular ao ser utilizada para enaltecer o Império no contexto brasileiro.

Santos (2022) observa que com a abertura da academia Imperial de Belas Artes, o artista negro passou a ser considerado profissional. Anteriormente, sua formação ocorria de maneira anônima, sendo muitas vezes confundido com artesão e proveniente dos estratos mais pobres da população. Com a criação da academia, esperava-se que o artista começasse a ser reconhecido como um profissional, recebendo uma formação erudita que o capacitasse a participar no processo de desenvolvimento de uma cultura visual superior. Isso implicaria não apenas na habilidade artesanal, mas também no conhecimento intelectual das tradições artísticas culturais do momento. Mesmo diante do preconceito e racismo havia destaque dos artistas negros, conforme cita Souza (2012, p.78):

Artistas negros e livres, superando dificuldades, adentraram o espaço da Academia Imperial de Belas Artes no Brasil. Estevão Roberto da Silva (1844- 1891) foi considerado um dos melhores da modalidade de natureza-morta, um gênero menor no século XIX. A pintura de natureza-morta realizada com perícia por Estevão era considerada o ponto alto do gênero. Com linhas bem definidas, algo próprio da influência neoclássica, e cores fortes, Estevão dominava esta técnica.

Alguns artistas visuais, especialmente pintores, não foram reconhecidos em vida devido a dificuldades financeiras e à ausência de políticas públicas após a abolição da escravidão, que não facilitaram o acesso à educação e à formação artística para a população ex-escravizada. Santos (2022) destaca que, embora alguns nomes tenham sobrevivido, muitos desses artistas enfrentaram enormes dificuldades para concluir seus estudos devido a questões financeiras. Ele lembra que parte desses artistas iniciou sua formação durante a vigência da escravidão e que, após a abolição em 1888, não houve políticas públicas que visassem à incorporação da população ex-escravizada em uma perspectiva de acesso.

Souza (2012) destaca ainda, a importância da Academia em criar uma visualidade representativa para uma nação em formação, ressaltando a urgência em formular ícones para essa narrativa histórica. Segundo ele, a pintura histórica desempenha

um papel crucial ao apresentar e afirmar os “heróis” nacionais para uma audiência predominantemente analfabeta. Por este motivo não deram visibilidade aos artistas negros.

Segundo Souza (2012), Estevão Roberto da Silva (1844-1891) era um ótimo pintor de naturezas-mortas no século XIX, mas ser negro causou problemas na Academia. Em 1879, na premiação da Academia Imperial de Belas Artes, ele deveria ganhar o primeiro lugar, mas ficou em segundo. Quando o Imperador Pedro II ofereceu o prêmio, Estevão recusou, o que chocou a todos. Por causa disso, foi afastado da Academia por um ano. Tudo indica que o problema foi o fato de ele ser negro. Em outras palavras, não queriam como ‘heroi’, um artista negro.

Para a ideologia da época, os negros africanos e seus descendentes não tinham os mesmos direitos que os brancos, não eram considerados capazes como estes. A possível premiação de Estevão como o melhor pintor de natureza- morta era uma afronta ao sistema da escravidão, cuja manutenção era apoiada pelo Império. Se o negro era considerado inferior, ele não poderia deixar em segundo plano um artista branco. (SOUZA, 2012, p.78)

Como apontado por Sousa (2012), o que evitou a expulsão de Estevão da academia por recusar o prêmio de segundo lugar, foi que os outros artistas intervieram e minimizaram o acontecido, atribuindo a atitude de Estevão a uma certa “timidez de inteligência”. Mas também reforçou uma visão preconceituosa contra ele, como se fosse infantil e inconsequente. Assim, sua ação perdeu seu poder de contestação e impacto político.

Artur Timóteo da Costa (1882-1922), outro artista negro que frequentou a Academia de Belas Artes, distanciou-se das correntes neoclássicas e românticas ao adotar um estilo com pinceladas mais densas, apontado por Souza (2012). Sua obra representou uma conexão entre a arte acadêmica do século XIX e as tendências inovadoras do final do mesmo século, o Impressionismo. As técnicas de veladura empregadas por Artur destacam claramente as influências do Impressionismo em sua obra. Isso faz dele um dos pioneiros das experiências estéticas que culminaram no modernismo brasileiro. “[...] Artur pode ser considerado um dos precursores das experiências estéticas do modernismo no Brasil.

Entretanto, sendo parte da antiga academia, ele foi esquecido pelos artistas da Semana de Arte Moderna de 1922” (SOUZA, 2012, p.78).

Para os modernistas, a arte deveria representar, além de uma estética atualizada com as novas vertentes europeias, uma preocupação com os temas nacionais, conforme preconizava Mário de Andrade (1893- 1945). Certamente, Artur tinha parte dessas características, seus personagens negros já apontavam para a importância destes no modernismo. Mesmo assim, Artur não se tornou uma referência reconhecida pelos modernistas (SOUZA,2012, p. 78-79).

Dando continuidade aos artistas que marcaram a história na Academia de Belas Artes, Souza (2012) cita Antonio Rafael Pinto Bandeira (1863 - 1896), aos 16 anos, ingressou na Academia Imperial de Belas Artes. Destacou-se por paisagens e retratos, sendo um dos principais alunos com uma abordagem naturalista e detalhista. Sua vida refletiu o contexto social dos artistas negros na academia, onde o acesso era limitado e sem suporte financeiro. Embora alguns conseguissem reconhecimento, Bandeira enfrentou dificuldades financeiras, mesmo como professor. Seu trágico fim ocorreu em Niterói, após um período de instabilidade.

Nas abordagens feitas por Souza (2012) é possível observar que, na Academia de Belas Artes, os pintores desenvolviam estilos diversos, como a linha definida de Estevão Roberto da Silva e as manchas intensas de Artur Timóteo da Costa, demonstrando uma variedade de experiências dentro das regras da Academia, apesar do compromisso estético com o Neoclassicismo e o Romantismo, os artistas negros buscavam ultrapassar essas limitações. Destacam-se os retratos de personagens negros de Artur Timóteo, que exploram sua identidade étnico-racial em uma sociedade que muitas vezes negava essa possibilidade.

De acordo com visão de Bispo (2012), no contexto brasileiro, em contraste com a realidade francesa, observou-se uma produção de artes plásticas, incluindo arquitetura, pintura e escultura, cujos temas principais eram de natureza sacra, ligados às histórias bíblicas e à trajetória da Igreja Católica. A expressão “arte afro-brasileira” teve sua origem nesse período, quando a

distinção entre as artes manuais e intelectuais se integrava de forma eficiente à estrutura social da escravidão. “O fazer naquele contexto cabe aos escravos e aos afrodescendentes (mestiços) enquanto o pensar cabe à diminuta parcela de homens portugueses e brancos” (BISPO, 2012, p. 84).

Bispo (2012) aponta os produtores de arte neste período, como Antônio Francisco Lisboa, conhecido como O Aleijadinho (1738-1814), e de Valentim da Fonseca e Silva, Mestre Valentim (1750-1813), representaram significativos exemplos da produção artística brasileira. Aleijadinho, filho de arquiteto português e mãe escrava, deixou um legado marcante na arquitetura e escultura sacra de Minas Gerais, com obras notáveis como a igreja de São Francisco de Assis e os doze profetas esculpidos em pedra-sabão. Mestre Valentim, por sua vez, filho de mãe escrava e pequeno fidalgo português, destacou-se como empresário de obras de urbanismo paisagístico e arquitetura urbana, com projetos notáveis como o Passeio Público e o chafariz da Praça XV, no Rio de Janeiro. Ambos os artistas, assim como outros importantes nomes da arte afro-brasileira, como Manuel da Cunha, Manuel da Costa Ataíde, José Joaquim da Rocha e José Teófilo de Jesus, contribuíram significativamente para a riqueza cultural do país. “Como os artistas renascentistas, esses primeiros artistas brasileiros tinham incrível habilidade. Eram a um só tempo arquitetos, pintores, escultores, decoradores” (BISPO, 2012, p. 85).

Nas reflexões de Bispo (2012), são destacados outros importantes nomes da arte brasileira, que não são afrodescendentes, mas que também contribuíram para a temática afro-brasileira em suas obras. Ele menciona artistas como Debret, Rugendas, Di Cavalcanti, Tarsila do Amaral, Djanira e Carybé, ressaltando que a representação das temáticas afro-brasileiras na arte não é exclusiva de afrodescendentes. Essa diversidade de artistas e temáticas ao longo do tempo reflete a complexidade da sociedade brasileira, marcada pela mistura de culturas e pela persistência das desigualdades raciais. Ao reconhecer essa diversidade, o autor sugere que é necessário repensar as definições e os espaços sociais atribuídos às pessoas negras em uma sociedade marcada pela miscigenação, onde o segmento negro ainda enfrenta

maiores desafios e discriminações.

Apesar das habilidades, do domínio, da técnica, esses artistas em razão de sua cor não tiveram visibilidade. E a própria sociedade contribuiu para a ‘pálida’ história dos artistas negrodescendentes. Neste momento, é a hora de entender a história das artes visuais e explorar as histórias da humanidade sem suavizar, romantizar ou omitir acontecimentos importantes do passado, por mais difícil que seja enfrentá-los. Isso é algo que todas as pessoas em todos os lugares devem fazer. Chama-se desconstrução, ou “descolonização do conhecimento”. Santos enfatiza a urgência e a necessidade de refletirmos e praticarmos sobre como realizaremos essa tarefa, destacando que não há uma divisão clara entre vencedores e perdedores, ao contrário do que nos foi ensinado, “não existe um conceito belo universal, que possa, de fato, ser atribuído às obras criadas por populações tão diversas, que as obras-primas europeias não sejam superiores as obras-primas de outras populações” (SANTOS, 2022, p.259).

E o caminho se faz caminhando...

Em vistas dos argumentos apresentados, constatou-se que a ausência de representatividade afro-brasileira na sociedade é um problema complexo que permeia diferentes aspectos da vida cotidiana, desde a infância até a vida adulta. Este escrito foi motivado pela experiência pessoal da mãe de Maria Rita, que se deparou com questionamentos de sua filha sobre sua identidade racial. A falta de representatividade afeta não apenas a autoestima das crianças negras, mas também influencia suas interações sociais e seu desenvolvimento emocional. A pesquisa que deu origem a este artigo revelou a importância de proporcionar às crianças negras acesso a figuras e narrativas que as representem de forma positiva, tanto no ambiente escolar quanto em outros contextos sociais. Estratégias educacionais que promovam a valorização da cultura afro-brasileira e o combate ao racismo são essenciais para criar um ambiente escolar inclusivo e empoderador.

Nesse contexto, é imperativo repensar e reconstruir as

narrativas históricas e educacionais para incluir e valorizar plenamente as contribuições dos povos negros ao longo do tempo. Isso não se limita apenas ao campo das artes visuais, mas abrange todas as áreas do conhecimento, desde a história até a ciência, passando pela filosofia, religião, tecnologia e muito mais. A educação desempenha um papel fundamental na construção da identidade e na formação da consciência social. Portanto, é essencial que os currículos escolares incorporem uma perspectiva pluriversal, que reconheça e celebre a diversidade de experiências, conhecimentos e culturas. Isso não apenas enriquece o aprendizado dos alunos, mas também promove uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

No que diz respeito a ideia de democracia racial no Brasil, propagada como um símbolo de identidade nacional, revela-se como uma ilusão diante das profundas desigualdades raciais presentes na sociedade. Apesar dos avanços sociais e das políticas de inclusão, a população negra e indígena continua enfrentando discriminação e exclusão em diversas áreas, como educação, mercado de trabalho e acesso à saúde. A história do país, marcada pela escravidão e pelo eugenismo, deixou um legado de racismo estrutural que persiste até os dias atuais. A falta de medidas sociais eficazes após a abolição da escravidão contribuiu para a perpetuação dessas desigualdades. No entanto, políticas reparatórias e ações afirmativas têm sido implementadas nas últimas décadas, desafiando o mito da democracia racial e buscando promover uma verdadeira igualdade racial no Brasil.

Diante dos aspectos analisados, sobre arte/educação antirracista e sua importância na transformação do ensino de artes visuais revela a urgência de implementar práticas pedagógicas que promovam a equidade, a diversidade e o respeito à pluralidade cultural. A análise dos desafios enfrentados pelos artistas negros ao longo da história brasileira, desde o período colonial até os dias atuais, destaca a persistência do racismo estrutural e a necessidade de superá-lo por meio de uma abordagem educacional consciente e inclusiva.

Neste compasso, é crucial reconhecer a sub-representação dos artistas negros na história da arte brasileira, resultado de uma

perspectiva eurocêntrica predominante. Apesar das adversidades enfrentadas na academia de Belas Artes, esses artistas contribuíram significativamente para a cultura do país. A inclusão obrigatória de conteúdos afro-brasileiros nas instituições de ensino é um avanço importante, mas sua efetiva implementação requer uma revisão crítica dos materiais e uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade de perspectivas e experiências.

A arte/educação antirracista desempenha um papel crucial ao desafiar estereótipos, questionar narrativas dominantes e promover o diálogo intercultural. Incorporar perspectivas antirracistas nas práticas pedagógicas permite que professores e professoras de Arte contribuam de maneira significativa para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. Esse processo envolve a desconstrução do conhecimento colonizado e a promoção de uma arte/educação pluriversal, que são elementos essenciais para essa transformação.

A arte/educação pluriversal reconhece e valoriza a diversidade de saberes, culturas e perspectivas, criando um ambiente educacional crítico e inclusivo. Ao proporcionar um espaço onde as vozes e experiências de grupos historicamente marginalizados são ouvidas e valorizadas, a arte/educação antirracista promove a empatia e o respeito mútuo entre os estudantes. Essa abordagem incentiva a reflexão crítica sobre as estruturas de poder e opressão presentes na sociedade, permitindo que os alunos desenvolvam uma consciência social mais aguçada e se tornem agentes de mudança em suas comunidades.

Além de seu impacto direto na sala de aula, a arte/educação antirracista tem o potencial de influenciar a política educacional e as práticas institucionais, promovendo uma mudança sistêmica em direção a um sistema educacional livre de preconceitos. Ao integrar essas práticas em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, é possível criar uma base sólida para a construção de uma sociedade que valoriza a diversidade e a justiça social.

Em última análise, a arte/educação antirracista não é apenas uma abordagem pedagógica, mas um compromisso ético e político com a transformação social. Ao capacitar os alunos a questionar e

desafiar as injustiças, ela contribui para a formação de cidadãos críticos e engajados, preparados para construir um futuro mais inclusivo e igualitário para todos.

Somos importantes demais uns para os outros para nos desperdiçarmos em silêncio. Não podemos viver sem nossas vidas.

(Audre Lorde em *Need: A Chorale for Black Women Voices*)

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é Racismo Estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BANDEIRA, Pinto. *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa22999/estevao-silva>. Acesso em: 06 mar. 2024.

CARDOSO, Thais. Para especialistas, é importante ver conceito de racismo estrutural circular na sociedade. *Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA- USP)*. São Paulo, 06 out. 2023. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/para-especialistas-e-importante-ver-conceito-de-racismo-estrutural-circular-na-sociedade>. Acesso em: 26 de fev. 2024.

FELINTO, Renata (Org.). *Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço Editora Ltda., 2012.

FELIPPO, Samara. Muito além dos cachos: ser branca, mãe de crianças pretas. *Ninhos do Brasil*, 21 out. 2022. Disponível em: <https://www.ninhosdobrasil.com.br/alem-dos-cachos>.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48a edição. Apresentação de Fernando Henrique Cardoso. Biobibliografia de Edson Nery da Fonseca. Notas bibliográficas revistas e índices atualizados por Gustavo Henrique Tuna. Recife-Pernambuco-Brasil: Global Editora, 2003.

GIOMBELLI, Gilvana. Após filha de 3 anos ser vítima de racismo, mulher cria coletivo de mães negras em Curitiba: 'Racismo é enraizado e perverso'. *GI*. Foz do Iguaçu, 20 nov. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2023/11/20/apos-filha-de-3-anos-ser-vitima-de-racismo-mulher-cria-coletivo-de-maes-negras-em-curitiba-racismo-enraizado-e-perverso.ghtml>. Acesso em: 22 fev. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. *O Mito da Democracia Racial*. Websérie: Episódio 1: O Mito da Democracia Racial | Coleção Antirracista [Vídeo]. Instituto Unibanco. Publicado em 5 dez.

JUSTINO, Gustavo; SILVA, Henrique. 'Escravo', 'urubu': crianças são vítimas de racismo; denúncias passam de 3 mil em escolas estaduais em SP em 2023. *BBC NEWS BRASIL*, 10 out. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/10/10/mais-de-3-mil-boletins-de-ocorrencia-de-casos-de-racismo-em-escolas-estaduais-de-sp-foram-registrados-em-2023.ghtml>. Acesso em: 22 fev. 2024.

LEMOS, Vinícius. 'Não há como ignorar': por que escritora negra acha fundamental falar sobre racismo com os filhos desde pequenos. *Universa UOL*. São Paulo, 02 ago. 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/bbc/2022/08/02/nao-ha-como-ignorar-por-que-escritora-negra-acha-fundamental-falar-sobre-racismo-com-os-filhos-desde-pequenos.htm>. Acesso em: 05 mar. 2024.

LEMOS, Vinícius. 'Vamos falar a realidade das coisas': mãe negra conta por que decidiu falar de racismo desde cedo para os filhos pequenos. *BBC BRASIL*. São Paulo, 2 ago.

LI, Negra. Para criar filhos sem preconceito: educação e bons exemplos. *Ninhos do Brasil*, 17 jun. 2021. Disponível em: <https://www.ninhosdobrasil.com.br/para-criar-filhos-sem>

NJERI, Aza. Educação Afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência maafa. *Revista sul-americana de filosofia e Educação*. Número 31: maio-out/2019, p.4-17.

NJERI, Aza. Reflexões artístico-filosóficas sobre a indústria cultural. *Revista Observatório Itaú Cultural*, São Paulo, n. 32, 2022. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/observatorio-itaucultural/ver-ista-observatorio/representacao-negra-industria-cultural>. Acesso em: 22 fev. 2024. DOI: <https://www.doi.org/10.53343/100521.32/9>

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-americana de Filosofia e Educação*. Número 18: maio- out/2012, p.62-73.

PAULINO, Rosana. Sobre Rosana Paulino. *Rosana Paulino*, c.2024. Disponível em: <https://rosanapaulino.com.br/sobre/>. Acesso em: 05 mar. 2024.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. A pálida história das artes visuais no Brasil: onde estamos negras e negros? *Dossiê Escritos e re-escritos da arte afro-brasileira*.

SILVA, Estêvão. *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa22999/estevao-silva>. Acesso em: 06 mar. 2024. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

WEGNER, Robert. *Eugenia no Brasil: a história continua?* [Palestra] Webinar do Laboratório de Pensamento Social (LAPES) da Escola de Ciências Sociais FGV CPDOC, 25 set. 2020. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/noticias/eventos/25092020>. Acesso em: 24 fev. 2024.



Identidade Negra e Políticas Afirmativas no Ensino Superior

**Bruno de Oliveira Ribeiro¹
Anna Beatriz Passos da Silva Carlos²**

Introdução

As políticas de ações afirmativas (AAs) raciais de acesso e permanência de estudantes negros no Ensino Superior estão a reconfigurar o caráter institucional, pedagógico e epistêmico das universidades brasileiras e sua característica histórica de reprodutora de desigualdades sociais passa agora por um processo de mudança. A identidade negra tanto se encontra nas reflexões que originam o debate sobre as AAs, quanto sofrem alguns efeitos dessas políticas. Pesquisas sobre heteroidentificação fenotípica, coletivos de acadêmicos negros, comissões de verificação das Universidades e as ressignificações das categorias de pertencimento racial são algumas das temáticas que exemplificam a relação entre identidade negra, Ensino Superior e as AAs.

Nesse ensaio pretendemos evidenciar uma contradição entre a compreensão acadêmica hegemônica sobre o conceito/categoria

¹ Doutor em Ciências Sociais pela UNESP-Marília e professor na Universidade de Rio Verde – UniRV. E-mail: ribeiro.brunodeoliveira@gmail.com

² Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. E-mail: annabia96.ab@gmail.com

de identidade cultural, fundamentado a princípio por autores de abordagem pós-colonial e outro consenso sobre a heteroidentificação fenotípica como parte central da política de acesso ao ensino superior por AA racial. Apontamos para uma essencialização ontológica do debate racial nesse caso.

As discussões em torno da “identidade” têm alcançado contemporaneamente uma grande ressonância, dentro e fora da academia, proporcionando um modo de compreender as interações subjetivas e as experiências culturais em diversos contextos históricos (GILROY, 2007). As identidades são constituídas pelo sujeito no mundo, marcadas por uma multiplicidade e por um processo de constante mudança e, portanto, não podem ser pensadas de forma fixa, mas sim como um conjunto de particularidades históricas, sociais e pessoais (BRAH, 2006).

A identidade não só pode ser pensada como um processo contínuo, de identificações em curso (HALL, 2005b, p. 13) mas também dentro das abordagens pós-coloniais ela assume uma relevância na medida em que o sujeito racializado, antes discriminado e constituído pelo olhar do outro/colonizador, posiciona-se e narra sua própria história (CARVALHO, 2010).

Nesse contexto, a raça e identidade racial são também construções discursivas. Ou seja, a raça, que é um dos principais sistemas classificatórios da diferença moderna muda os seus referentes de classificação, em especial da condição biologizante para o reconhecimento do sujeito negro como culturalmente construído.

No Brasil, a identidade negra é atravessada por ideologias raciais como o ideário de branqueamento e da “democracia racial” com a intenção, pós-abolição, de redefinir a presença do negro na sociedade brasileira, porém sem deixá-los assumir ou serem reconhecidos como sujeitos de direito em condições de igual dignidade. A presença negra na sociedade brasileira era suavizada pela criação de uma identidade nacional, contudo essa presença também foi alvo do racismo científico elaborada pela elite brasileira para que esse negro continuasse em posição de inferioridade (MUNANGA, 2019).

A partir dos anos de 1930, a identidade nacional é caracterizada pela alcunha de democracia racial, tendo como um dos autores chaves para esse discurso Gilberto Freyre (1900 – 1987) e sua obra “Casa-Grande e Senzala” (2006). A “mestiçagem” foi por muito tempo um símbolo que representaria essa “democracia racial”, uma união harmônica das raças (branca, negra e indígena) e a brasilidade.

Em combate a esse discurso, no campo da ciência, destacam-se nos anos de 1950, pesquisas patrocinadas pelo Projeto Unesco realizadas no Brasil, que abordam a permanência do racismo e da desigualdade racial. Em paralelo, os pesquisadores Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva analisaram dados produzidos pelo IBGE e demonstraram através de uma análise quantitativa que a estrutura socioeconômica, tanto dos pretos, quanto dos pardos, era semelhante (GUIMARÃES, 2003), o que dentro do movimento negro reforçou uma ideia de juntar essas duas categorias (preto e pardo) dentro da categoria política “negra”. Nesse sentido e nesse momento, há uma convergência entre o sentido econômico e os interesses políticos sobre a categoria “negro” no Brasil. Sob essa ótica construíram-se a argumentação sobre as políticas afirmativas raciais no Brasil. Na ocasião, o conceito de raça encontrava dois grandes consensos, o primeiro indicava a raça como socialmente construída, enquanto o segundo apontava para raça como uma categoria organizadora da desigualdade social nacional. Portanto, a ampliação de justiça social implicaria a promoção de igualdade racial.

Além do mais, com muito custo os movimentos negros contemporâneos conseguiram ressignificar a ideia de raça para uma valorização da identidade negra. Dessa forma, eles foram importantes para a construção de uma identidade negra através da exaltação da cultura afro-brasileira e valorização dos traços físicos, da sua história e sua cultura. O objetivo do movimento negro era conseguir fazer uma unificação da identidade negra no qual os negros se reconheceriam e se posicionariam. Entretanto, como Munanga (2019) argumenta, essa estratégia de unificação da

identidade negra é dificultada devido ao ideal de branqueamento que perdurou durante muito tempo.

O “negro” é uma categoria advinda de uma construção histórica e discursiva que vai representar uma parcela da população. Ele faz parte de um discurso dentro de um sistema de classificação. Os discursos raciais constituem um dos maiores e mais persistentes sistemas de classificação da cultura humana e, como tais, também são sempre sistemas discursivos: meios para a representação e organização das práticas em torno de grandes eixos da sociedade humana, basicamente o eixo da diferença (HALL, 2015)

Ao abordar sobre as práticas discursivas em seu texto “Cultura e Representação” (2005a), Stuart Hall descreve que o discurso, a representação, o conhecimento e a “verdade” são historicizados, isso significa que o que se entendia como negro no final do século XX é diferente do que se pensa atualmente, apesar das consequências vindas pelo racismo ainda serem presentes na sociedade. Por isso, mais do que entender a identidade negra de maneira fixa e essencializada é compreender o seu processo identitário ou suas identificações.

Debater sobre processo identitário ou identificação é entender, a partir da discussão de Stuart Hall (2006), a identidade não como uma concepção fixa ou essencializada, mas sim móvel, formada e transformada pelas relações e significações interpeladas pelos sistemas culturais. O processo identitário é um movimento contínuo, complexo e contraditório e por isso definido historicamente, e não biologicamente. Essa compreensão choca-se com os procedimentos de definição do sujeito de direito negro das políticas afirmativas de acesso ao ensino superior público que hoje conhecemos por ser a técnica principal das comissões de validação da autodeclaração, a heteroidentificação fenotípica. Antes de explorar mais essa relação, retomaremos parte da trajetória das políticas afirmativas no ensino superior brasileiro.

As universidades, no mundo moderno, representam um dos principais locais do conhecimento historicamente acumulado pela

humanidade³, e sabemos que esse conhecimento está imerso em relações de poder (SAID, 2007; SPIVAK, 2010) e carente de maior diversidade, tanto de sujeitos quanto nos currículos. Ciente disso, a sociedade civil negra impõe à sociedade brasileira um debate sobre as AAs no ensino superior.

A partir de 2001, passou-se a adotar políticas afirmativas nas universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro e da Bahia. A UnB tornou-se a primeira universidade federal a implementar tais medidas em seus vestibulares. O envolvimento midiático, acadêmico e militante passaria a protagonizar debates em todo o Brasil sobre as políticas de AA e consagram uma luta histórica do movimento negro no país. Doravante a esse marco inaugural de aprovação das primeiras políticas de AAs nas universidades públicas brasileiras acompanhamos uma série de discussões sobre constitucionalidade, eficácia, desigualdade racial, matriz cultural e relações raciais.

A opção estratégica pela universidade como lócus de conflito não só articula a crítica do deslocamento de identidades nacionais e das identidades individuais e coletivas, mas também afeta a própria instituição, hibridizando a universidade de experiências e subjetividades que historicamente estiveram ausentes ou enfraquecidas em face da norma acadêmica. Os Coletivos Negros Universitários de hoje representam a força dessas mudanças sociais e a necessidade individual por espaços sociais de acolhimento⁴ (SOUZA, 2019).

Mas, a partir de 2012, a constitucionalidade não é mais objeto de debate público e as preocupações passaram a dirigir-se aos

³ “A razão de ser da universidade não se cinge apenas no ensino de como ganhar o pão, ou a de fornecer mestres para as escolas públicas, ou ser o centro de uma sociedade polida. Deve ser, acima de tudo, a universidade, um órgão de sintonia fina entre a vida real e o crescente conhecimento da vida, um ajuste que forma o segredo da civilização” (DU BOIS, [19--], p. 100-101).

⁴ No que se refere aos Coletivos da UEL, Souza (2019, p. 23) afirma que foram “Fundados a partir de objetivos próximos, a criação de espaços para a discussão da temática étnico-racial, denúncia de discriminações raciais e também como território de acolhimento aos estudantes negros”.

diferentes formatos de AAs aos processos de seleção, aos procedimentos adotados para efetivar a política e a como seria a implementação da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012b), de acordo com a qual nas universidades e institutos federais, 50% das matrículas, por turno, seriam destinadas a alunos oriundos de escola pública e, entre estes 50%, as vagas deveriam ser distribuídas entre: pretos, pardos e indígenas⁵, em proporção no mínimo igual à do último Censo realizado pelo IBGE para o estado onde se localiza a instituição.

Figura 1: Distribuição das vagas em Instituições públicas de ensino superior - Ipes a partir da Lei 12.711/2012



Fonte: UFRB, ASCOM

A Lei 12.711/2012 foi seguida pelo Decreto 7.824 (BRASIL, 2012a) e pela Portaria Normativa nº 18 (BRASIL, 2012c), ambos de

⁵ A Lei 13.409/2016 inclui pessoas com deficiência entre os sujeitos de direito de usufruto dessa lei.

outubro de 2012. Essa lei foi aprovada com um prazo de dez anos para revisão e de quatro anos para as instituições adequarem-se integralmente⁶. Retomando o conteúdo da lei, encontramos: 50% das vagas por curso e turno reservadas a alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas⁷, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita. Dentre essas vagas reservadas, 50% devem ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (Lei 13.409/2016), no mínimo, na mesma proporção que a indicada pelo último Censo do IBGE na unidade federativa. Em caso de não preenchimento destas, devem ser ocupadas pelos oriundos exclusivamente do ensino médio público. O acompanhamento e a avaliação serão realizados pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, da Presidência da República, vinculada ao Ministério da Educação, com a contribuição da Fundação Nacional do Índio – Funai.

Feres Junior (2018) aponta que a lei fixou quatro subcotas: 1. candidatos egressos de escolas públicas; 2. candidatos egressos de escolas públicas de baixa renda; 3. candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas; e 4. candidatos pretos, pardos, indígenas de escolas públicas e de baixa renda. Devem ser respeitadas as proporções estaduais, segundo o último Censo do IBGE, de negros e indígenas, assim como cada uma dessas subcotas deve resguardar um percentual para pessoas com deficiência desde dezembro de 2016 (Lei 13.409).

Uma ênfase aos critérios socioeconômicos é perceptível nesses dispositivos legais, representados tanto pelo critério de escola pública quanto pelo de renda. A PN nº 18, que regulamenta os procedimentos da Lei 12.711/2012, trata da renda nos artigos 6º, 7º e 8º e no anexo II, intitulado: “Rol de documentos mínimos

⁶ A lei exige que um percentual mínimo de 25% por ano fosse incorporado pelas universidades e institutos federais a partir de sua aprovação em 2012 até a integralização, em no máximo quatro anos (artigo 8º).

⁷ O artigo 4º do Decreto 7.824 também autoriza aqueles que concluíram o ensino médio por meio do Enem ou pelos exames de certificação de competências de jovens e adultos, da competência dos sistemas estaduais de ensino.

recomendados para comprovação da renda familiar bruta mensal”, além de definir escola pública⁸, família⁹ e renda familiar per capita¹⁰.

Sem uma regulação mais rígida para a definição de quem seriam os negros a ocupar as vagas de recorte racial após a Lei 12.711/2012, os dispositivos jurídicos complementares que a seguem – Decreto 7.824 e PN nº 18 – indicam a autoidentificação étnica e racial para definir o sujeito de direito da lei. Nos artigos 3º e 5º pode-se ler: “[...] serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação [...]”. Desse modo, a autodeclaração é o que consta no texto legal, cabendo a cada universidade detalhar seu processo seletivo.

No ano de 2012, das 58 universidades federais, em 32 havia cotas, em 12 havia acréscimo de vagas e em 11 havia o programa de bônus. Esses dados demonstram uma forte regionalização das demandas do movimento negro e seus integrantes, que foram atores de importância reconhecida nos debates em torno da implementação das AAs nas universidades e estados da federação (RIEBRIO, 2013). Em 2017, houve uma consolidação das cotas como principal programa de AAs. A Lei Federal passou a reduzir as políticas de AAs a cotas e a estabelecer os procedimentos padronizados. Ademais, 21 universidades, de um total de 63 que resistiam há praticamente uma década à adoção dessas medidas

⁸ A LDB (Lei 9.394/1996), no artigo 19, define: “As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público” (BRASIL, 1996). Desse modo, define-se a escola pública nos termos da lei.

⁹ Segundo o artigo 2º, inciso III, da PN nº 18, de 2012, considera-se família “a unidade nuclear composta por uma ou mais pessoas, eventualmente ampliada por outras pessoas que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas por aquela unidade familiar, todas moradoras em um mesmo domicílio” (BRASIL, 2012c).

¹⁰ Segundo o artigo 2º, incisos V e VI, da PN nº 18, de 2012, é a razão entre a renda familiar bruta mensal e o total de pessoas da família (BRASIL, 2012c).

foram, então, obrigadas a implantá-las (MACHADO; BESSA; FERES JUNIOR, 2017).

As mudanças significativas em torno da heteroidentificação fenotípica como consenso ganham notoriedade a partir de 2016, através da Orientação Normativa nº3, da Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho no Serviço Público, mas passam a representar uma segurança institucional somente a partir de 2018, pela Portaria Normativa nº 4 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão/Secretaria de Gestão de Pessoas, e ambas regulamentam a Lei 12.990 de 2014, que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos na administração federal (BRASIL, 2014). É partir dessas Orientações e Portarias que ampliamos a homogeneidade dos procedimentos técnicos de definição dos sujeitos de direito da política afirmativa racial nas Ipes.

A partir da PN nº 4, cristalizou-se, em 2018, a heteroidentificação fenotípica como procedimento legal, legítimo e padrão¹¹ para confirmação da autodeclaração em casos de AAs em concursos públicos. Essa segurança jurídica atraiu o interesse das Ipes, que passaram a adotar, em uma escala maior, a mesma metodologia de verificação da autodeclaração antes de efetuar a matrícula dos acadêmicos. Há uma expansão da heteroidentificação fenotípica nos processos seletivos de AAs das Ipes. Em 2019, entre as universidades federais, de um total de 68 instituições, 45 delas utilizavam modelos de heteroidentificação fenotípica e 23 modelos de autodeclaração, e em 2020 ampliou-se o número de universidades que adotam a heteroidentificação fenotípica (RIBEIRO, 2022).

As AAs ressignificam e centralizam o debate racial na sociedade brasileira, e acreditamos que o sentido de identidade

¹¹ Quanto à seguridade jurídica, ainda temos a Nota Técnica 4.500/2018 – MP, cujo assunto é uma Instrução Normativa que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração de candidatos negros em concursos públicos e pretende fundamentar as alterações de maior relevância realizadas em comparação a normativas anteriores. A recomendação do MP é de que haja mecanismos de aferição da veracidade da autodeclaração.

racial vem sofrendo um novo deslocamento por meio de uma instituição social, o sistema jurídico, que cristaliza esse debate em modelos legais, e a heteroidentificação fenotípica é o melhor exemplo disso. Essa realidade é avaliada pelas universidades públicas do país, reconhecidas como as instituições de maior excelência em ensino e pesquisa. Os papéis que o sistema jurídico e as universidades devem cumprir em uma sociedade, embora distintos, são mediados pela burocracia, fato que faz desta uma variável considerável, uma noção-chave em nossa análise.

Um essencialismo ontológico (RIBEIRO, 2022) é materializado com tais procedimentos, de modo a negar parcela significativa dos debates teóricos sobre o conceito e a categoria de identidade no mundo contemporâneo; ultrapassa ainda os limites políticos daquilo que acostumamos chamar de essencialismo estratégico, pois sua finalidade não é organizar e mobilizar parcela da sociedade em torno de pautas que sejam capazes de expandir os limites da justiça social e da democracia contemporânea, mas definir sujeitos em termos burocráticos, a isso chamamos essencialismo ontológico. Acreditamos que debates que essencializam as identidades culturais e raciais estão presentes na cultura nacional, e sua judicialização é apenas uma face institucional desse processo. É importante, por fim, deixar evidente que se trata de uma crítica a um procedimento técnico que goza de relativo consenso social contemporaneamente, que de modo algum abala os fundamentos sociais ou jurídicos das políticas afirmativas no Brasil.

Referências

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. Cadernos Pagu (26). Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2006, p. 329-376.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 6, 15 out. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 out. 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 3, 10 jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da

União, Brasília, DF, p. 3, 29 dez. 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

CARVALHO, Franciane Adelino. Formações identitárias no pós-colonialismo: quem é o sujeito negro? Teias: Rio de Janeiro, ano11, n°21, jan/abr 2010;

DU BOIS, W. E. B. As almas do povo negro. [19--]. Disponível em: <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/as-almas-do-povo-negro-w-e-b-du-bois.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

FERES JUNIOR, João et al. Ação Afirmativa: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006.

GILROY, Paul. Entre Campos: Nações, Culturas e o Fascínio da Raça. / Paul Gilroy. Tradução de Celia Maria Marinho de Azevedo et. al. - São Paulo: Annablume, 2007;

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jun. 2003;

HALL, S. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011;

HALL, S. Cap. I - O papel da Representação - Cultura e Representação. São Paulo: DP&A, 2005a;

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005b.

HALL, Stuart. A identidade cultura na pós-modernidade. Tomaz Tadeu da Silva, Guaraeira Lopes Louro (trad.) - 11 ed. - Rio de janeiro, DP&A, 2006

HALL, Stuart. Raça, o significante flutuante. Liv Sovik (Trad.) em colaboração com Katia Santos. Z Cultural, Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea. Ano VIII, 2, 2015. Disponível em: Acesso em: 12 abril 2022

HOFBAUER, Andreas. Ações Afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. Lua Nova [online]. 2006, n. 68;

- MACHADO, M; BESSA, A.; FERES JUNIOR, J. Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2003-2017). Rio de Janeiro: GEMAA, 2017.
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica. Coleção Cultura Negra e Identidades. 2019.
- RIBEIRO, Bruno de Oliveira. O Mo(vi)mento negro no Mato Grosso do Sul: políticas de identidade. 2013. 195p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- RIBEIRO, Bruno de Oliveira. Quem é negro no Brasil? As ações afirmativas e o governo das diferenças. Curitiba: Appris, 2022.
- SAID, E. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SOUZA, Alexsandro Eleotério Pereira de. Políticas de Ação Afirmativa e as construções identitárias exigidas, manipuladas e disputadas por seus beneficiários. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Unesp, Marília, 2019
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



Desconstruindo Estereótipos: Oficinas Pedagógicas como Recurso Didático para Introduzir a temática da história e cultura africana e Afro-Brasileira em sala de aula

**Rita Adriana da Silva Palheta Mendonça¹
Simone Garcia Almeida²
Cecília Maria Chaves Brito Bastos³**

Introdução

A escola enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações sobre o negro⁴ são difundidas. Desse modo, a escola se constitui

¹ Mestra em Ensino de História (PROFHISTÓRIA - UNIFAP, 2020), professora de História na rede pública estadual (AP). E-mail: ritaadriana493@gmail.com

² Doutora em História Econômica pela Universidade de São Paulo - USP (2001), professora Titular do Curso de História da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: simonepgarcia@uol.com.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2014), professora associada do Curso de História da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: ceciliamaria@unifap.br

⁴ O termo negro foi utilizado pelo colonizador europeu para esvaziar a identidade dos diversos povos africanos escravizados, homogeneizando-os. Porém, ao longo deste trabalho será utilizado na forma como foi ressignificado pelo movimento negro: uma identificação positiva, com os valores étnicos,

como instituição que tem o dever de desconstruir as imagens difundidas e que desumanizam e desqualificam as pessoas negras. Essa instituição também pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade⁵ étnico/racial e de promover uma educação intercultural.

A escola, ainda, pode atuar na transformação das representações sociais sobre o negro no sentido positivo, contribuindo para a afirmação de sua identidade, que por vezes é negada em função da desqualificação de sua imagem, bem como para promover uma reeducação do olhar dos alunos sobre esse grupo. Assim, as representações negativas do negro só poderão ser transformadas a partir de práticas concretas e é nesse sentido que os espaços escolares poderão contribuir com os movimentos sociais negros do Brasil que vêm buscando, por meio de seus militantes, desenvolver pesquisas que possam gerar novos conhecimentos sobre a cultura negra e transformar a sua própria percepção sobre o negro e a percepção da sociedade como um todo.

Portanto, a escola tem um papel fundamental na reelaboração das representações sobre as pessoas negras; na visibilidade da questão da diversidade racial e cultural, na problematizando das imagens construídas, no sentido de ressignificar conceitos construindo práticas pedagógicas que valorizem e respeitem as raças⁶; na revisão de recursos e materiais pedagógicos, como os

utilizaremos para designar o afro-brasileiro ou afrodescendente, sem conotação pejorativa.

⁵ Para Munanga a identidade faz parte de todas as sociedades e as mesmas, através de seus sistemas de valores, selecionam aspectos considerados importantes de sua própria cultura para definir-se em contraposição ao outro. A definição de si (auto definição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm a função de defender a unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, de manipulações ideológicas, econômicas, políticas, sociais e psicológicas. Na visão de Sílvia Novaes, a identidade só existe no plano do discurso como um recurso para a criação de um “nós” coletivo (nós negros, nós mulheres), ou seja, esse “nós” se refere a uma identidade, no sentido de igualdade, sendo um recurso fundamental para os grupos, no sentido de reivindicar espaços sociais e políticos em situações de confronto (apud GOMES, 2005, p.40).

⁶ No século XX descobriu-se através das pesquisas genéticas que a raça não é uma realidade biológica, ou seja, cientificamente as raças não existem, daí

próprios livros didáticos. Além disso, a escola precisa criar mecanismos para questionar conteúdos, imagens e ausências. Essa atitude atuará na desconstrução de estereótipos, possibilitando ao aluno construir novas representações sobre o negro, favorecendo, assim, a superação das práticas racistas nas escolas e na sociedade, para uma sociedade mais democrática e justa.

Neste sentido, apresentaremos algumas ações desenvolvidas no projeto “Conhecendo e valorizando a história e a cultura africana e afro-brasileira: caminhos para combater o racismo”⁷, desenvolvido na Escola Estadual Professor José Barroso Tostes, localizada no município de Santana -AP, no ano de 2019.

Este projeto foi desenvolvido em três momentos:

- 1) Fase de elaboração, identificação e discussão do problema e o planejamento das atividades a serem desenvolvidas;
- 2) Fase de desenvolvimento do projeto, as oficinas com estudo do tema, discussões e produção de material didático, a fase em que as atividades planejadas foram colocadas em prática. Para desenvolver esta segunda fase utilizamos a proposta de Isabel Barca (2004), por meio de aulas oficinas, nas quais, neste paradigma educacional, o aluno é agente de sua formação, dotado de ideias prévias e experiências diversas, o professor é concebido como um investigador social e organizador de atividades problematizadoras. Nestas aulas, utiliza-se de múltiplos recursos para alcançar

utilizarmos o termo raça para falar sobre a complexa relação existente entre negros e brancos no Brasil. Não é uma referência ao conceito biológico de raça humana, usados em contextos de dominação. Para o aprofundamento sobre as teorias raciais ver Schwarcz (1993), Munanga (2003), Quijano (2005), Gomes (2005) e Shohat e Stam (2006), Skidmore (2012).

⁷ O projeto foi iniciado no mês de março, montamos um cronograma, no qual as atividades seriam finalizadas no mês de agosto, abrangendo quase três bimestre. Foi desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal do Amapá, e é exposto de forma completa na dissertação da professora Rita Adriana da Silva Palheta Mendonça, História e Cultura Africana e Afro-brasileira na sala de aula: caminhos para combater o racismo, defendida em 2020, sob orientação da professora Dra. Simone Garcia Almeida.

- os objetivos propostos, sua avaliação se dá através do material produzido pelo aluno e;
- 3) Culminância do projeto, em que se apresentou para a comunidade escolar os resultados das atividades desenvolvidas, socialização dos saberes adquiridos e produzidos⁸.

Para desenvolver essas atividades utilizamos como referência a metodologia proposta por Selva Guimarães (2010) e Brodbeck (2013). Para esses autores o trabalho com projeto visa à realização de uma produção onde as tarefas para a sua concretização são empreendidas pelos alunos sob a orientação do professor. Brodbeck, propõe o desenvolvimento dos projetos pedagógicos através da prática da interdisciplinaridade, para que as diferentes áreas do conhecimento mantenham um diálogo permanente com outros saberes.

Apresentaremos a primeira fase do projeto brevemente, tendo em vista que já foi exposta na dissertação de mestrado de Mendonça (2020), bem como no livro do ProfiHistória “Interculturalidade e ensino de História” (2022), especificamente no capítulo “Reflexões e possibilidades de inserir a cultura africana e afro-brasileira na sala de aula como meio de combater o racismo”⁹. Neste espaço será exposto de forma mais detalhada as oficinas concebidas pelo projeto supracitado, desenvolvidas após o estudo da temática por meio de livros paradidáticos.

Desta forma, o artigo apresentará primeiramente as discussões sobre a Lei 10.639/2003, que embasou a proposição do projeto “Conhecendo e valorizando a história e a cultura africana e afro-brasileira: caminhos para combater o racismo”, para em seguida descrever os primeiros passos para o desenvolvimento do

⁸ Este terceiro momento será abordado neste estudo.

⁹ MENDONÇA Rita Adriana da Silva Palheta; ALMEIDA; Simone Garcia. Reflexões e possibilidades de inserir a cultura africana e afro-brasileira na sala de aula como meio de combater o racismo. In: ALMEIDA, Simone Garcia; DINIZ, Raimundo Erundino Santos; SILVA, David Junior de Souza (orgs). Interculturalidade e ensino de História. Curitiba: CRV, 2022. (Coleção: Aprender História, v. 5).

projeto interdisciplinar, quais sejam: a apresentação aos professores, a oficina de abayomi¹⁰ e o trabalho com os livros paradidáticos em sala de aula, os quais alicerçaram as atividades e materiais produzidos por meio das oficinas, último ponto a ser tratado nesse estudo.

A Lei 10.639/03: desafios e avanços

Para entender como foram construídas as oficinas pedagógicas como recurso didático para trabalhar com a temática da história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula é preciso dar ênfase ao contexto das lutas do movimento negro. Desde o início da República, esse movimento social tornou-se o principal sujeito político nas conquistas de direitos da população negra, em especial no âmbito educacional, que se constituiu, muitas vezes, em um dos espaços de propagação do racismo.

A partir dos anos 80, do século passado, com a redemocratização, pós Ditadura Militar, e as pressões da comunidade negra, é que as questões antirracista relacionadas às políticas de igualdade, reconhecimento e alteridade ganham visibilidade. Reconhecendo a importância das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros e reconhecendo as injustiças e discriminação raciais contra o negro no Brasil, em 2003 foi alterada a Lei nº 9.394 de 1996, que estabelecia as diretrizes e base da educação e foi sancionada a Lei nº 10.639 que obriga nas instituições escolares a ensinarem a História e a cultura afro-brasileira¹¹, conforme a seguir:

¹⁰ São pequenas bonecas pretas, feitas de pano e sem costura alguma, apenas utilizando nós ou tranças, criação contemporânea de uma artesã brasileira, a maranhense Lena Martins, educadora popular e militante do Movimento das Mulheres. Ela liderou a confecção das bonecas no Brasil no final dos anos 1980, objetivando o fortalecimento da autoestima e reconhecimento da identidade afro-brasileira. (www.afreaka.com.br > projeto).

¹¹ Em 2008, a Lei nº 9.394 de 1996 de Diretrizes e Base da Educação e a Lei 10.639/2003 foram alteradas com a Lei nº 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial de ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Art. 1 A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

Esta lei foi uma conquista dos movimentos negros e foi um avanço no processo de luta contra o racismo e de democratização do ensino. O conteúdo da lei de 2003 representa uma possibilidade de ampliação de direitos de cidadania e o reconhecimento da necessidade do enfrentamento do racismo no âmbito escolar e social¹². Além disso, essa lei representa um importante passo de reconstrução da trajetória do afrodescendente, ao propor uma reescrita historiográfica da contribuição do negro na constituição da identidade do povo brasileiro de forma positiva.

Com a aprovação da lei houve a oportunidade de revermos conceitos, até então estabelecidos, sobre a lógica do colonizador europeu, possibilitando-nos construir novos paradigmas que valorizem a diversidade cultural existente neste país. Para tanto, a escola, com sua estrutura pessoal e material, deve resgatar seu papel de desconstruir as imagens que desumanizam e desqualificam as pessoas negras, além de contribuir para o

¹² Em 2004 estabeleceu-se um novo marco regulatório, as diretrizes específicas tratando das relações étnico-raciais. O Parecer do Conselho Nacional de Educação, o CNE/CP 03/2004 aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, detalha um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional, voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas.

processo de reconstrução da identidade étnico/racial e de promover uma educação plural.

A partir da implantação da Lei 10.639/03 e do parecer CNE/CP 01/2004 surge a necessidade de mudança nos currículos escolares e nos materiais didáticos utilizados pelas escolas. Ao tornar obrigatório o ensino da História da África e de História e cultura afro-brasileira, necessariamente colocou em pauta a revisão dos currículos, dos materiais didáticos e das práticas escolares para que a temática fosse tratada de forma positiva e sem estereótipos, pois as escolas, os currículos escolares e os especialistas do ensino excluíram, por muito tempo, do rol de suas preocupações a problemática racial.

Caminhos percorridos para a aplicação do projeto - primeiras atividades: apresentação aos professores, oficina de abayomi e o trabalho com os livros paradidáticos

No sentido de refletir sobre as práticas preconceituosas e racistas na escola, que propomos desenvolver na escola campo o projeto *Conhecendo e valorizando a cultura africana e afro-brasileira: caminhos para combater o racismo*. A grande preocupação de Mendonça ao pensar esse projeto girava em torno de algumas questões: como tratar dessa temática sem ser conteudista e de forma mais dinâmica? Como valorizar as experiências e os conhecimentos que os alunos possuíam, de forma a que se percebessem como protagonistas e agentes de ação social, agentes transformadores da realidade vivida?

Tendo por guia essas questões e na tentativa de implementar o projeto idealizado por Adriana Mendonça, no mês de fevereiro de 2019, sob orientação da professora Simone Garcia Almeida, a primeira procurou a Direção e corpo técnico da Escola Estadual Professor José Barroso Tostes, que atua apenas com o seguimento do ensino médio e apresentou o projeto. Desse modo, foi proposto a Mendonça que no encontro de formação e planejamento pedagógico da escola, que ocorreria no dia 16 de março, que palestras sobre o racismo, fazendo uma contextualização

histórica do mesmo e depois explicasse o projeto para os docentes e demais funcionários.

Após a explanação a proposta foi aceita, mas o grupo sugeriu que este projeto se estendesse a toda escola. Desse modo, iniciamos uma nova fase: estratégias pedagógicas começaram a ser pensadas e elaboradas. A proposta era que trabalhássemos de forma interdisciplinar alguns conteúdos, pois acreditávamos que isto possibilitaria aos alunos perceberem a presença do negro por meio do conteúdo das diferentes disciplinas.

Assim, respeitando a particularidade de cada área nos propusemos a trabalhar conjuntamente, utilizando os diferentes conceitos das diversas disciplinas, buscando substituir a fragmentação pela interação, permitindo que o aluno aprendesse a relacionar conceitos e construir novos conhecimentos, com autonomia e criatividade.

De acordo com Brodbeck (2013, p. 21), “a prática de trabalhar com projetos de pesquisa é de grande valor para a integração e desenvolvimento dos conhecimentos e competências dos alunos, pois favorece a reelaboração de conteúdos já compreendidos”. Ao trabalhar em um projeto os alunos são convidados e encorajados a explorar o tema em questão com mais profundidade, além de estimular o trabalho em grupo, partilhar decisões, administrar etapas, expressar os resultados da pesquisa de várias formas, através da palavra escrita e falada, pinturas, desenhos, danças, ou seja, eles são estimulados a desenvolver sua criatividade.

Nesta fase de montar estratégias pedagógicas, propusemos algumas atividades a serem desenvolvidas, como também os demais colegas colocaram suas propostas e assim, as disciplinas foram se articulando conforme a afinidade dos conteúdos. Resolvemos mergulhar nos saberes, nos ritmos, nas cores e nos sabores da África ao Brasil africano. Definimos algumas etapas do projeto, no primeiro momento discussão e estudo do tema com os alunos. Nesta etapa decidimos que primeiramente a disciplina História iria dar esse direcionamento para os alunos, já que muitos professores não se sentiam preparados para essa discussão. Foi nessa etapa que foram trabalhados os livros paradidáticos para

fundamentar os conhecimentos que desejávamos alcançar e enriquecer o debate.

Pensando em um ensino de História, no qual a prática pedagógica não esteja centrada no professor, mas que fosse um espaço democrático e participativo, como é pontuado Schmidt e Cainelli (2010) e buscando captar os saberes que os alunos traziam consigo, no sentido de valorizar, respeitar e contribuir para o estudo do tema a ser trabalhado, optamos por desenvolver primeiramente a oficina de abayomi com os alunos, para só depois trabalhar com os livros didáticos e paradidáticos. ¹³

Para realizar essa oficina, e as outras que vieram depois, adotamos como modelo pedagógico a proposta de Isabel Barca (2004) da aula oficina. Nessa metodologia busca-se explorar os conhecimentos dos alunos, focalizando em questões problematizadoras, e a proposição de questões orientadoras. O aluno nesta metodologia é o agente de sua formação, na qual o modelo de saber é multifacetado, vai do senso comum em direção a ciência e a epistemologia. No primeiro momento de uma aula oficina se faz o levantamento das ideias tácitas dos alunos, dos conhecimentos prévios, no segundo momento se utiliza de múltiplos recursos para alcançar o conhecimento, análise de documentos e outros. Sua avaliação se dá através do material produzido pelos educandos, dos diálogos, percepção no que diz respeito à evolução de suas ideias entre o momento inicial e o momento final da intervenção educativa em questão (BARCA, 2004).

Esta oficina ¹⁴seria uma forma de perceber o que os estudantes pensavam, o que sabiam sobre a temática e de escutar

¹³ A análise dos livros didáticos e paradidáticos trabalhados pela professora Mendonça se encontram detalhados em sua dissertação de mestrado já citada, e de forma mais resumida em Mendonça; Almeida (2022).

¹⁴ No primeiro momento, foi realizada somente com os alunos dos 3º anos, que estavam na faixa etária entre 16 e 18 anos, tanto do turno da manhã como da tarde, (as turmas são identificadas por letras A, B, C e D). Vale dizer que esta instituição conta com oito turmas de terceiros anos, sendo quatro no turno da manhã e quatro no turno da tarde, cada turma com 35 alunos. No entanto, fica difícil relatar o que ocorreu em todas as turmas, por isso escolhemos relatar

suas propostas de ação. Foi realizada no final do mês de março e desenvolvida conjuntamente com a disciplina de matemática.¹⁵ Na aula anterior à oficina os alunos foram estimulados a trazerem de casa tecidos pretos e coloridos, poderia ser camisas velhas ou retalhos, tesouras e réguas, para fazermos uma atividade prática. Mendonça dividiu a oficina em dois momentos, o primeiro em confeccionar as bonecas, tendo em vista que os alunos costumam ficar eufóricos com esse tipo de atividade, e depois, no segundo momento, trabalharmos a temática “racismo e cultura afro-brasileira”, por meio do diálogo e de troca de informações. Estavam presentes as duas professoras nessa oficina.

Mendonça perguntou aos estudantes se já tinham ouvido falar da abayomi, um silêncio pairou na sala e a resposta foi negativa. Então passou a contar a eles a história romântica¹⁶ que envolve a boneca e que a mesma buscava resgatar as tradições africanas, ficaram encantados. A professora explicou aos discentes que estávamos desenvolvendo uma atividade interdisciplinar e que os conhecimentos de matemática iriam nos ajudar a conhecer melhor a cultura africana e afro-brasileira. Em seguida, passou a ensinar as amarrações e a arrumação da boneca por meio dos tecidos cortados nas formas geométricas.

Boneca pronta! Mendonça iniciou perguntado: qual o diferencial desta boneca em relação às bonecas que vocês costumavam ver no seu dia a dia? Por que não encontramos

somente a oficina de abayomi realizada em uma das turmas o 3º ano B do turno da manhã.

¹⁵ A professora de matemática estava trabalhando com os alunos o conteúdo formas geométricas planas, então, iniciou a oficina explicando que iríamos construir uma boneca a partir das formas geométricas e das medidas matemáticas.

¹⁶ As versões que circulam sobre a origem das abayomi são muito bonitas e inspiradoras, mas não tem um suporte histórico, não havendo uma data certa quanto ao seu surgimento, mas sabemos que são histórias/lendas criadas no intuito de demonstrar a resistência negra, que valorizam a cultura africana e contribuem para o reconhecimento da cultura afro-brasileira. Reza a lenda que quando você dá uma boneca abayomi para alguém, esse gesto significa que você está oferecendo o que você tem de melhor para essa pessoa e que aquele encontro traz felicidade e alegria.

bonecas negras tão facilmente para se comprar como encontramos bonecas brancas? Momento de muito debate. A partir desses questionamentos, passou a discutir com os estudantes sobre o racismo. Alguns alunos relataram situações de racismo que observaram, enquanto outros afirmaram já ter passado por momentos em que se sentiram discriminados devido a questão racial.

Em seguida a docente apresentou eles a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Levantou alguns questionamentos: apenas uma lei é suficiente para acabar com as práticas de racismo? Que atitudes tomar para que os negros e afrodescendentes sejam respeitados e valorizados? O que é preciso fazer para minimizar as diferenças? Os debates foram se desenvolvendo, com a participação a princípio tímida dos estudantes, que aos poucos foram se sentindo mais à vontade para contribuir com as discussões. A professora continuou explorando a boneca, perguntou o que mais observavam nela, falaram do rosto, das roupas coloridas, do turbante. Neste momento Mendonça buscava captar os conhecimentos que os discentes tinham sobre a culturas africana e afro-brasileira e para finalizar fez uma breve explanação sobre a temática, utilizando os elementos que compõe a abayomi, no intuito de despertar a curiosidade e a vontade de conhecer mais a fundo essa cultura. Ao final da oficina os alunos foram incentivados a confeccionarem as bonecas em casa com seus irmãos, sobrinhos, filhos e as presentearem.

Após esse momento Mendonça propôs aos alunos o projeto, explicando que o objetivo era conhecer a culturas africana e afro-brasileira no sentido de desconstruir estereótipos e vencer as barreiras do racismo e escutou deles sugestões de como poderíamos encaminhar as atividades.

Então, a professora partiu para uma nova fase. Uma das estratégias pedagógicas que optamos foi utilizar os livros paradidáticos para que os alunos pudessem conhecer melhor a cultura africana e afro-brasileira, já que os livros didáticos de 3º

ano dão pouca atenção a essa questão¹⁷. Passados dezessete anos¹⁸ da promulgação da lei 10.639/2003, nos questionamos se os livros didáticos utilizados pelos alunos da escola pública, em especial, da Escola Estadual Professor José Barroso Tostes, continuam a apresentar uma visão estereotipada do negro, contribuindo para práticas racistas. Percebemos um avanço muito grande, em comparação aos relatos das décadas anteriores, sobre a presença do negro no livro didático, sendo que nesta coleção, estão presentes nos três volumes, em unidades específicas. Entretanto, suas produções culturais e experiências religiosas, assim como, suas lutas e conquistas, aparecem somente nos textos complementares. Apesar dos avanços, percebemos a ausência dos negros na história do Brasil, a partir da década de 1940, quando os mesmos desaparecem das páginas dos livros didáticos dessa coleção, recolhendo-os ao silêncio que lhes têm sido impostos a décadas.

Percebendo a importância de preencher as lacunas deixadas pelos livros didáticos utilizados pela escola campo, Mendonça buscou na biblioteca materiais de apoio que pudessem ajudar o aluno conhecer e compreender a importância da cultura africana e afro-brasileira para a nossa sociedade, pois acreditamos que esse conhecimento é fundamental na valorização da identidade negra, na quebra da barreira do preconceito e do racismo¹⁹.

¹⁷ Os livros didáticos que foram objetos de análise, são contemplados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - instituído em 1985 - pertencem a coleção *História: passado e presente*, de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2016), destinados aos alunos do ensino médio, sendo utilizados na escola campo desde 2018. É composta por três volumes relativos ao primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio, estando estruturada em unidades temáticas, organizadas em capítulos que integram a História Geral, de matriz europeia, a História do Brasil, da América, da África e da Ásia, em ordem cronológica. O enfoque da coleção recai sobre a relação passado-presente e reserva espaço aos textos e atividades que contribuem para a problematização do mundo em que se insere o estudante. Em nossa análise dos livros didáticos e paradidáticos procuramos seguir os passos indicados por Bittencourt (2018), levando em consideração a sua forma, o conteúdo escolar e o conteúdo pedagógico.

¹⁸ Em relação ao ano de 2019, quando o projeto foi aplicado.

¹⁹ Segundo Munanga (2003), o termo racismo é um pouco controverso por não se ter um consenso em relação ao conceito de raça. Na atualidade a maioria das pessoas entende o racismo como conjunto de teorias e crenças que estabelecem

A escolha desse material paradidático para ser trabalhado em sala de aula teve como propósitos: 1) desconstruir antigas visões estereotipadas sobre o negro, combater os preconceitos e valorizar a alteridade; 2) diversificar as fontes utilizadas em sala de aula, possibilitando, assim, ao educando ter maior compreensão da realidade. Acreditamos que a escola é o local onde essas questões têm que ser levantadas, debatidas e problematizadas, como é destacado pela Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-racial.

Devido a carga horária da disciplina ser muito pequena, apenas duas aulas semanais, optamos, juntamente com Mendonça, pela utilização de apenas dois livros paradidáticos²⁰, são eles: Olhar a África: fontes visuais para a sala de aula de Regina Claro (2012) e África e Brasil africano de Marina de Mello e Souza (2014).

A obra de Claro (2012)²¹ está dividido em doze capítulos, assim apresentados: 1) África: representações rupestres; 2) O Egito africano; 3) Caminhos e fronteiras da África, 4) África de muitas sociedades com Estados; 5) África nas representações da cristandade medieval: a maldição de Cam; 6) Etiópia: entre a lendas de Preste João e da dinastia salomônica; 7) A invenção da África pelos navegadores e viajantes europeus; 8) Comércio negreiro: escravismo e antropofagia; 9) África dominada e partilhada; 10) Arte moderna e cultura africana; 11) África unida: diáspora e Pan-africanismo e 12) África do século XXI: africanidades. Portanto, os conteúdos trabalhados neste livro vão desde a origem do homem africano até a África do século XXI e a

uma hierarquia entre as raças, entre as etnias, consiste em uma atitude depreciativa e discriminatória que não é baseada em critérios científicos. O racismo revela-se em três níveis: no individual no qual, um membro de um grupo racial julga-se superior em relação a outros grupos; no institucional onde, as instituições como escola, hospitais, igrejas limitam, a partir de algumas práticas, o acesso às escolhas, aos direitos de certos grupos de pessoas e o cultural, quando os saberes e a herança cultural de determinado grupo étnico-racial é negado, não é valorizado e respeitado.

²⁰ Tais obras foram distribuídas pelo Ministério da Educação dentro do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

²¹ A autora trabalha com iconografia e explica claramente como utilizar essas fontes em sala de aula, apresentando uma sequência didática.

africanidade mundial, estes capítulos são apresentados de uma forma bem criativa e dinâmica.

O segundo livro utilizado como subsídio para estudarmos a História e a cultura africana e afro-brasileira foi “África e Brasil africano” de Marina de Mello e Souza. A obra foi organizada em 6 capítulos: 1) A África e seus habitantes; 2) Sociedades africanas; 3) Comércio de escravos e escravidão; 4) Os africanos e seus descendentes no Brasil; 5) O negro na sociedade brasileira contemporânea e 6) A África depois do tráfico de escravos.

Apesar da riqueza do livro, Mendonça utilizou apenas o quarto e o quinto capítulos para complementar o que já havia sido estudado no livro “Olhar a África”, pois a intenção com essa obra era levar aos alunos o conhecimento sobre a presença do negro no Brasil e como se deu sua relação com o senhor, com a família, suas formas de resistência ao trabalho escravo, suas expressões culturais, suas contribuições nas artes plásticas, na religião, na alimentação, na linguagem e na música. Mostrar também a imagem do negro na atual sociedade brasileira, o racismo de cada dia, assim como suas lutas por ações afirmativas, conteúdos estes que são apresentados de uma forma bem acessível ao aluno.²²

Os paradidáticos que foram trabalhados na escola campo, ora foram utilizados como fontes históricas, para que o aluno tivesse uma maior apreensão de determinado fato/narrativa e ora com o objetivo de contextualização histórica, para que pudessem compreender em qual contexto aquela determinada ideia, conceito ou fato se deu. O importante é que contribuíram com o ensino de História ao fornecerem subsídios para o conhecimento e reflexão do papel dos africanos e afro-brasileiros na constituição do país.

Para iniciar esta atividade foi preciso reproduzir cópias de alguns capítulos dos livros escolhidos e solicitar aos alunos que se organizassem em grupos. Em um primeiro momento foi feita uma motivação prévia, explicando que o objetivo deste estudo era

²² Souza utiliza a palavra escravo quando se reportar as pessoas que perderam sua liberdade e foram submetidas ao trabalho forçado, dando a entender que ser escravo era algo inato. Mendonça, ao tratar com seus alunos sobre essa questão, aproveitou para enfatizar a diferença entre ser escravo e ser escravizado.

conhecer mais de perto a história da África e dos afro-brasileiros, foi reforçada a importância de conhecer a história de nossos ancestrais, fato este que por muito tempo a história oficial excluiu ou relegou a um papel secundário, contribuindo, de certa forma, para a discriminação racial, a desvalorização, a desumanização, ou o não reconhecimento das tradições, saberes e fazeres do povo negro.

Motivados, estimulados, a professora partiu para a atividade, cada grupo recebeu um dos temas dos livros, juntamente com as orientações de como deveriam proceder. Por exemplo, o grupo 1, recebeu tema sobre o Egito africano acompanhado das seguintes orientações:

1- A partir da análise das imagens e dos textos, elabore uma síntese identificando as formas de representação dos egípcios: a) a auto representação; b) a imagem ocidental apresentada no filme Cleópatra. 2- Construir conceitos: a) origem negro-africana dos antigos egípcios; b) identificação do conceito de embranquecimento; 3- A partir das análises e dos conceitos construídos escolha a melhor forma de expor e repassar os resultados obtidos: elabore um cartaz com informações e imagens; ou escreva um poema, paródia, redação, etc.; ou elabore desenhos (com frase ou não), dramatização e outros. O objetivo desta atividade era desconstruir as teorias racistas que embranqueceram os antigos egípcios.

Este tipo de atividade provoca o aluno a olhar as imagens não apenas como ilustração, mas perceber as representações que carrega, ir além do que é dado a ver, possibilita que perceba que as imagens não podem ser vista como a realidade “nua e crua”, como um reflexo neutro do real, mas que tanto as fontes escritas como as imagéticas precisam ser analisadas, precisam ser problematizadas.²³ As imagens trabalhadas em sala de aula com os alunos foram utilizadas como fonte histórica e a eles foram repassados os conhecimentos necessários para analisa-las.

²³ Para mais detalhes de como as imagens podem ser trabalhadas em sala de aula sugerimos a leitura de Bittencourt (1997), Paiva (2002) e Schwarcz (2014), que serviram de base na orientação aos alunos.

O objetivo a ser alcançado com essa prática, além de desenvolver a capacidade de análise e a criatividade dos alunos, era possibilitar que conhecessem diferentes versões sobre a temática em questão, mas que também conseguissem perceber como o racismo vai sendo construído através das imagens, dos filmes, e como os textos contribuem para esse fato. Os demais grupos receberam outras temáticas que seguiram esse padrão de atividade.

Momento de socialização, muito interessante e emocionante para Mendonça, como professora, ao perceber quanto conhecimento seus alunos haviam adquirido com aquela metodologia. Aulas descontraídas e animadas, alguns optaram em desenhar, outros em cantar, outros expressaram verbalmente, outros escreveram poesias, cartazes... É assim, se sentindo à vontade, o conhecimento foi sendo construído e compartilhado. Esse estudo com os livros paradidáticos foi sendo desenvolvido ao longo do primeiro bimestre.

Durante o desenvolvimento desta etapa do projeto, Mendonça foi percebendo as afinidades, identificações e interesses das turmas com determinado tema, então, ao final deste momento, foi proposto aos alunos aprofundarem determinadas temáticas, por meio de oficinas, e que o resultado de todas as atividades elaboradas fosse apresentado na culminância do projeto, no final do mês de agosto.

No turno da manhã as turmas são mais centradas, o terceiro ano A escolheu mergulhar nos sabores africanos e afro-brasileiros, a turma 3^o B escolheu apresentar a cultura local brincando com as abayomi, já a turma 3^o C resolveu viajar nas cores e fortalecer a identidade negra através dos adornos africanos e a turma 3^o D quis se aprofundar nos sentidos e significados das máscaras africanas.

As turmas da tarde são mais agitadas e extrovertidas, resolveram mergulhar nos saberes e nos ritmos africanos locais. Para o desenvolvimento dessas oficinas Mendonça trabalhou conjuntamente com a professora de Arte. Foi organizado um desfile performático, no qual os alunos deveriam pesquisar e apresentar uma localidade que tivesse representatividade negra, as localidades escolhidas foram: Mazagão Velho, Igarapé do Lago, Bairro do Laginho e Curiaú. Esta atividade foi orientada pela

professora de Arte, que estava trabalhando com a arte contemporânea, enquanto a disciplina História deu o suporte para a pesquisa. Os alunos tinham que apresentar a história, as lendas, as comidas e as danças que representassem esses locais. A arte educadora organizou a performance dentro da modalidade da arte contemporânea, que envolveu teatro, dança e poesia. Esta atividade foi apresentada na culminância do projeto.

Relataremos apenas as oficinas desenvolvidas com os alunos dos 3º anos, no entanto, o projeto foi estendido a toda escola, pois entendemos que existe uma necessidade muito grande de se debater a questão do racismo e também de buscar meios para combatê-lo e conhecer, principalmente, a história dos afro-brasileiros. Logo, aproximar essa história dos nossos alunos seria um dos meios de combate ao racismo. Seria a oportunidade de desnaturalizar ideias preconceituosas arraigadas no imaginário coletivo.

No entanto, acreditamos ser importante destacarmos pelo menos duas atividades desenvolvidas em outras disciplinas: Geografia e Língua Portuguesa. A partir do trabalho desenvolvido com os livros paradidáticos, especificamente, do tema “África de muitas sociedades com Estados”, o professor de Geografia, de forma interdisciplinar, desenvolveu um estudo cartográfico, percorrendo os caminhos trilhados pelas diferentes nações africanas até chegarem ao Brasil e para quais regiões foram levadas ao chegarem a este país. Após o estudo os alunos construíram mapas temáticos, que intitularam “os caminhos da escravidão”, destacando os locais de origem dos escravizados e a culturas que trouxeram para o Brasil. Os mapas temáticos foram expostos na culminância do projeto.

A professora de Língua Portuguesa aproveitou o estudo feito na disciplina de História, especialmente, dos temas “A África nas representações da cristandade medieval: a maldição de Cam” e “A invenção da África pelos navegadores e viajantes”, que mostram como o racismo foi sendo construído para trabalhar com os alunos o gênero textual, poemas. Para ampliar o debate sobre o tema, passou para a turma o filme “Pantera Negra”, para discutir o racismo estrutural e a partir desse estudo produziram poemas

criticando a discriminação racial. Alguns poemas foram selecionados para serem recitados e expostos na culminância do projeto.

O trabalho com as oficinas: a produção de material didático no contexto de uma aprendizagem significativa

Podemos observar, pelo que já foi exposto, que o projeto *Conhecendo e valorizando a história e a cultura africana e afro-brasileira: caminhos para combater o racismo* foi pensando dentro da perspectiva da aprendizagem significativa de Ausubel (2003), a qual se dá quando os novos saberes se relacionam aos conhecimentos prévios que os discentes carregam consigo, em uma situação de aprendizagem relevante²⁴, proposta pelo professor. Nesse processo, o estudante amplia e atualiza a informação anterior, atribuindo novos significados a seus conhecimentos.

Para que a aprendizagem ocorra de forma significativa é necessário que o docente adote materiais e crie estratégias que potencializem a criatividade do educando, despertando nele a predisposição para aprender.

Ausubel enfatiza, que apenas uma abordagem lúdica do tema a ser trabalhado junto aos alunos, ainda que desejável, não garante que a aprendizagem se dará de forma significativa, já que a ludicidade deve ser acompanhada também pela reflexão crítica.

Pelo exposto, fica evidente a preocupação de Mendonça no sentido de que os estudantes além de entrarem em contato com a temática da história e cultura africana e afro-brasileira de forma lúdica, articulassem esses conhecimentos com seus saberes prévios, refletissem sobre as problemáticas trabalhadas como um meio de possibilitar rever posicionamentos, desconstruir ideias estereotipadas sobre o negro, possibilitando uma reflexão sobre a

²⁴ Nesse sentido, ao se estudar uma temática, deve se levar em consideração se ela é relevante para o estudante, desse modo sua abordagem não pode ser esvaziada de significado social, mantendo as suas características socioculturais reais. A escuta e circulação da palavra, durante a aula, é fundamental para identificação dos significados acerca do tema presentes entre os estudantes.

identidade negra na sociedade brasileira e particularmente a amapaense.

Desse modo, foi pensado o segundo momento para a efetivação do projeto, a etapa de desenvolvimento de oficinas e produção de material didático. Essas oficinas tiveram com temáticas as comidas de origem africana e afro-brasileira, turbante e tranças, máscaras e bijuterias, além da produção de materiais didáticos, a partir dos estudos realizados, como maquetes, poesias, livros de receitas, dicionários ilustrados de palavras de origem africanas, entre outras.

Oficina: palavras e sabores africanos

Esta atividade foi desenvolvida na turma 3^o- A do turno da manhã, em dois momentos, o primeiro para identificarem as palavras de origem africana e o segundo para o trabalho com a problemática da alimentação. Mendonça adotou a metodologia proposta pelo Projeto a Cor da Cultura²⁵(2006), que propõe trabalharmos a memória da língua, ou seja, foi um meio encontrado para pôr em prática os objetivos pensados para esta atividade, possibilitar que os alunos percebessem que é comum falamos palavras de origem africana em nosso dia a dia, seja na alimentação, no vestuário, nas saudações, expressões, nos lugares e que essas palavras são carregadas de histórias.

O Brasil é a nação que tem a segunda maior população negra do planeta. País multicultural, traz a marca indelével dos africanos e de seus descendentes em sua formação. Em nosso vocabulário, muitas das palavras usadas no dia-a-dia têm origem nos falares herdados da

²⁵ A metodologia proposta pelo projeto “A cor da cultura”, apresenta e orienta um fazer pedagógico que valorize o saber que cada um traz. Propõe ao professor desenvolver atividades com base na pesquisa, no trabalho com diferentes linguagens e na leitura de imagens. Um processo de aprendizagem que integre uma prática que instigue a reflexão, o sentir e o agir, e que busque um fazer pedagógico interdisciplinar. Para tanto, este projeto, utiliza dos diversos meios de comunicação e informação para alcançar seus objetivos, desenvolve produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas em relação ao negro e, que valorizem a história e cultura africana e afro brasileira.

mãe-África, procedentes de diferentes grupos étnico-lingüísticos, como os iorubás e, especialmente, os povos bantos. Pois não existe apenas uma, mas várias Áfricas, espalhadas num vasto continente. (Projeto a Cor da Cultura – caderno de memória - Fundação Roberto Marinho, 2006 p. 6)

Mendonça chegou à escola bem cedo, organizou as cadeiras em círculo. À medida que os alunos chegavam iam sentando no círculo, ao tocar da campainha deu-se início a atividade. A professora argumentou que iríamos mergulhar nas palavras e sabores herdados da África. Iniciou a atividade distribuindo palavras a um grupo de alunos e os significados para outros alunos da turma, em seguida colocou uma música com ritmo africano, dando dois minutos para que as palavras e seus significados se encontrassem. Foi um alvoroço na sala, parecia que estavam em uma feira, palavras sendo anunciadas como “fuxicooo, cachimbooo, fubáaa, gororobaaa, vatapáaa, moquecaaa”, momento de descontração e alegria, muitos sorrisos e animação. Acabou o tempo! A professora pediu para aqueles que encontraram seus pares falassem as palavras e seus significados. Nem todos conseguiram encontrar seu par, então a turma ajudou. Esse momento foi importante para que reconhecessem nas palavras a presença africana no Brasil. Com essas palavras montaram um painel para expor na escola.

Para dar início ao segundo momento, a docente questionou aos estudantes se conheciam algum alimento ou ingrediente de origem africana, poucos sabiam. Então, explicou que a cultura africana está profundamente ligada à construção da identidade brasileira, especialmente, na nossa alimentação, a África está presente nos ingredientes e nos fazeres gastronômicos. Em seguida, pediu para que se organizassem em grupos e entregou para cada grupo uma cópia do livro “Memória das palavras” (2006), do Projeto a Cor da Cultura e explicou que iríamos procurar as palavras de origem afro ligadas a alimentação, enfatizou a eles que poderiam utilizar também os celulares para a pesquisa.

Palavras encontradas! Agora era hora de pôr a mão na massa. Mendonça solicitou que a partir dessas palavras organizassem um

livro de receitas contendo ingredientes, modo de fazer, história do alimento, a região de sua origem, ou seja, as informações que encontrassem sobre as comidas de origem africana. Para expor seus livros na culminância do projeto prepararam também maquete e painel com os nomes das comidas e receitas de origem afro.

Os alunos sugeriram fazer alguns dos pratos pesquisados na escola, só que esbarramos em espaço físico, a escola não possuía um ambiente no qual fosse possível desenvolver essa atividade, dessa forma, prepararam em casa e trouxeram para a escola para degustarem com os colegas. Assim foi feito. Cada grupo escolheu um tipo de alimento e no dia da culminância do projeto montaram-se as barracas para a degustação. A mistura de aromas e temperos formaram pratos de dar água na boca, entre cheiros e sabores sentimos a África em meio a nós.

Com esta atividade possibilitamos aos alunos conhecerem e sentirem as heranças da culinária africana em nosso país. É importante ressaltar que a professora de Língua Portuguesa orientou a turma quanto a maneira que deveriam organizar o livro de receita e fez a correção gramatical.

Oficina de material didático: brincando e aprendendo com as abayomi

A turma do 3º ano B, que possui os alunos mais jovens, na faixa etária entre 16 e 17 anos, ficou encantada com as abayomi, daí esta oficina ser desenvolvida nesta turma. Como havia a necessidade de bastante tempo para realizá-la, foi concretizada em dois dias, no contraturno. Desse modo, os alunos foram convidados a irem durante a tarde à escola para a sua realização. As atividades oportunizaram conhecer um pouco mais da cultura negra amapaense e, a partir desse conhecimento, se deu a produção do material didático.

Para Bittencourt (2018)

Além da criação de materiais didáticos pelos professores, há também as produções feitas pelos alunos, constituídas de textos escritos diversos, como dissertação, monografias, narrativas, relatórios ou

esquemas, painéis, jogos, mapas, maquetes, etc. esse tipo de produção por parte dos alunos consiste numa forma de criação de material didático resultante do domínio do conhecimento obtido no decorrer do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a produção de material didático pelo próprio aluno deve ser uma das metas do trabalho docente. (BITTENCOURT, 2018, p. 244)

Portanto, a oficina tinha a finalidade de produzir material didático como painel e maquete, utilizando a técnica de fazer abayomi apreendida na oficina anterior. Pretendia-se repassar e expressar um pouco da cultura negra amapaense através desses materiais.

A oficina foi iniciada na sala de informática, pois a intensão era que os alunos utilizassem a internet para realizar a pesquisa. A professora começou lembrando a história da abayomi que segundo a lenda surge nos navios negreiros. Explicou para turma que os negros, que a história relata, ao chegarem ao Brasil eram destinados a vários locais, inclusive para a região que hoje é o Amapá. Então, Mendonça perguntou aos alunos o que sabiam a respeito da história dos negros em nosso estado. Surgiram muitas respostas, como marabaixo, batuque, capoeira, quilombos, remédios, músicas, festa de São Tiago, etc. Continuando o diálogo, indaga quem poderia falar um pouco de alguma dessas histórias. Um olhava para o outro, um colega em tom de brincadeira falou “que vergonha não conhecem a sua própria história”, alguns retrucaram dizendo que “conhecemos em parte, mas precisamos conhecer mais”. A professora aproveita para lançar um desafio, pesquisar alguns temas e a partir daí produzir painéis e maquetes para que outros alunos também pudessem conhecer essas temáticas.

Dando sequência a oficina, a turma foi organizada em grupos e cada um ficou responsável em pesquisar um pouco da história do povo negro no Amapá. Os temas a serem investigados foram escolhidos: marabaixo, batuque e capoeira. Mendonça explicou que além da internet, os discentes poderiam também pesquisar nos livros de história do Amapá que a professora havia levado para sala de aula.

Pesquisa realizada! Partimos para a segunda etapa, cada grupo deveria construir uma maquete ou painel representando o que tinham pesquisado, com o compromisso de expor o material e apresentar verbalmente no dia da culminância do projeto.

Nos dias que antecederam a oficina, a professora solicitou que os estudantes trouxessem novamente os tecidos que sobraram da oficina de abayomi e pediu nas outras turmas para quem tivesse retalhos coloridos para os doarem. Os demais materiais como isopor, cola, bambolê, juta, tinta, régua, etc. foram obtidos por meio de diversos alunos que possuíam tais materiais e o que ficou faltando a professora comprou com recursos próprios.

Nesta etapa foram feitas novamente as abayomi. Os alunos se transformaram em verdadeiros artesãos, desenvolvendo as abayomi adaptadas à cultura local, parecia que tinham voltado a infância nas brincadeiras de bonecas. Roupas foram talhadas, casas foram construídas, instrumentos produzidos, histórias iam sendo aprendidas a cada maquete ia sendo delineada. Brincadeiras, risos, erros, faz, desfaz, enfim, chegou-se ao objetivo, maquetes prontas e conhecimentos consolidados. As abayomi nesta atividade representavam os personagens que compunham as maquetes como as marabaxeiros e marabaxeras, os dançarinos e dançarinas do batuque, os tocadores de caixa de marabaixo e do batuque, assim como os jogadores de capoeiras.

Que alegria, era gostoso ver os olhos dos alunos admirando sua obra de arte, tudo confeccionado pelas próprias mãos. De uma forma descontraída, um pouco da cultura negra amapaense foi sendo aprendida.

Mendonça finalizou esse momento lendo a seguinte frase “Um povo que celebra a vida não poderia jamais sobreviver às atrocidades da escravidão se não fosse capaz de cantar, dançar, brincar e sorrir” (Projeto a Cor da Cultura, v. 03, p. 76). Tomemos isso como uma lição. Para culminância do projeto também produziram painéis para ornamentar a escola.

Oficina de africanidade: turbantes e adornos

Esta oficina foi desenvolvida na turma 3º ano C, do turno da manhã, no contraturno em dois dias, a mesma objetivava fortalecer a identidade negra através do reconhecimento das africanidades²⁶, no que concerne aos trajes, cabelos, turbantes e adornos ou acessórios. Sabemos que a África possui uma cultura de muita beleza quando se trata de vestimenta, os tons do vestuário acompanham o clima, com as cores fortes e vibrantes estampadas na grande diversidade de padronagem de tecidos que representa a beleza, a religiosidade e a identidade do povo negro. Hoje, elementos do vestuário africano estão fortemente presentes na moda brasileira, caracterizando, portanto, o vestuário afro-brasileiro que é composto de muitas cores, tecidos variados, acessórios expressivos. Também encontramos os turbantes, de vários tipos e cores, que fazem parte dessa indumentária, usados por homens e mulheres. Os turbantes têm funções sociais, religiosas e, claro, fazem parte da moda e do estilo africano. Na atualidade o turbante, especialmente para as culturas africanas, afro-americanas e afro-brasileiras, é também um símbolo de resistência aos anos de dominação e exclusão, de afirmação de sua identidade cultural e de luta contra a discriminação e o preconceito racial.

Para realização desta oficina Mendonça convidou o Instituto de Mulheres Negras do Amapá (Imena) para falar sobre identidade e empoderamento feminino e fazer uma oficina de tranças e amarrações de turbantes, no sentido de valorizar a

²⁶ As africanidades representam a somatória de diversas características de um ser humano que tem origem africana, por exemplo: seu modo de viver, de ser, sua culinária, sua música, suas tradições, seus costumes, suas religiões, suas vestimentas e indumentárias, etc., inerente aos afrodescendentes. As *africanidades* são raízes ou marcas culturais, de origem africana, que se arrastam com o tempo em uma sucessão de gerações. A expressão *africanidade* brasileira refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Para Munanga a africanidade é entendida como um conjunto de traços culturais, sociais, econômicos e políticos comuns às diferentes sociedades da África. (MUNANGA, 2007).

estética negra, pois por muito tempo um grande número de negras e negros buscavam mudar a estética de seus cabelos para serem aceitos no meio social, entretanto, por motivos adversos, essa entidade não pôde realizar esta oficina.

Desse modo, a professora optou por fazer uma oficina de turbantes e acessórios de “estilo afro”. A docente conhecia algumas técnicas de amarração e encontrou na escola algumas alunas que sabiam fazer turbantes e acessórios que se disponibilizaram em ajudar. Dessa forma, foi retirado do planejamento a oficina de tranças, já que não havia recurso para pagar umaicineira.

Esta oficina foi realizada em quatro momentos. No primeiro Mendonça trouxe para reflexão o texto “A relação do corpo para a construção da identidade negra” (RODRIGUES, 2012, p.61) que reflete como a relação do negro com seu corpo sempre passou por momentos de rejeição ou de aceitação, como também mostra a luta dos movimentos negros para garantir os padrões de beleza negra no sentido de valorizar esse povo e afirmar sua identidade.

No segundo momento, buscou-se conhecer os significados das cores, as padronagens de tecidos, os significados dos turbantes, os estilos de roupas e de acessórios utilizados pelos afrodescendentes. Para desenvolver esta etapa os alunos foram divididos em cinco grupos e cada um ficou responsável em pesquisar um aspecto do denominado estilo afro. O primeiro grupo pesquisou sobre os trajes, indumentárias tradicionais e contemporâneas africanas; o segundo sobre a influência da cultura africana nas cores, tecidos, formas e estilo da moda atual afro-brasileira; o terceiro sobre o corpo africano e o estilo de cabelo e penteados afros na atualidade; o quarto grupo investigou sobre os adornos - colares, brincos e pulseira - seus significados para as culturas africanas e para os afro-brasileiros e o quinto grupo pesquisou o significado do turbante para as culturas africanas e o seu significado no Brasil atual. Para realizar esta pesquisa foi solicitado na aula anterior que os alunos trouxessem celular para facilitar o acesso à internet. Finalizada a pesquisa foram orientados para organizarem os resultados em painéis para socializarem com os colegas.

Na terceira etapa, foi iniciada a parte prática, a confecção dos acessórios de estilo afro. Para tanto, o material necessário - tecido, alicates, tesouras, ganchos de brinco, linha, juta para fazer o mostruário, entre outros - foi adquirido por meio da escola e por doações. De posse desse material, iniciou-se a produção dos artefatos. Meninos e meninas se envolveram na atividade, lindos cordões, brincos e pulseiras foram surgindo, cada um utilizando sua criatividade, momentos de troca, de partilha, em meio a muitas cores e animação. O resultado foi incrível, mais incrível ainda foi ver os alunos utilizando o fruto de seu próprio trabalho e mostrando o belo da cultura afro-brasileira.

A quarta etapa da oficina foi o momento em que os alunos aprenderam as técnicas de amarração de turbantes. Para esta atividade eles precisavam de lenços, no entanto nenhum dos alunos possuíam esse artefato. Para muitos o turbante era visto como “coisa de macumbeiro”, expressão, utilizada por um dos alunos, que a usou de forma pejorativa. Frente a isso houve a necessidade de Mendonça retomar a pesquisa anterior, sobre os significados do turbante para as culturas africanas e o seu significado no Brasil atual. Nesse sentido, a professora destacou como foram construídas as ideias preconceituosas, a ligação que foi feita entre o turbante com os rituais religiosos de matriz africana, religiões estas que foram descaracterizadas e demonizadas. Desse modo, por muito tempo para usar o turbante sobre a cabeça, as pessoas precisavam escondê-lo, disfarçá-lo, renegá-lo, também por ser símbolo da cultura negra, que era excluída e inferiorizada na sociedade brasileira. Discutiu-se essa questão para que essa visão preconceituosa fosse desconstruída.

Para Rodrigues “na sociedade brasileira, o professor no espaço escolar adquire a complexa tarefa de lidar com os conflitos construídos por ideias preconceituosas e comportamentos discriminatórios” (RODRIGUES, 2012, p.64), por isso a necessidade de estratégias e práticas pedagógicas para lidar com o racismo no ambiente escolar.

Com os tecidos fornecidos pela escola Mendonça confeccionou os lenços e os levou para os alunos para que pudessem aprender a fazer as amarrações. Uma aluna da própria

turma ensinou essa técnica para todos. Interessante o entusiasmo dos alunos com a atividade e com o que tinham aprendido. Então, para finalizar a oficina, a docente solicitou que apresentassem o fruto do esforço de cada um. A maioria dos educandos apresentou o produto no próprio corpo. Propuseram fazer um desfile no pátio da escola para mostrar o que tinham aprendido. Ficou definido que seria feito um desfile de africanidades, no qual iriam apresentar roupas, acessórios, cabelo estilo Black Power, tranças e turbantes. O desfile foi realizado no dia da culminância do projeto. Foi um sucesso! Muitos aplausos, beleza e sorrisos exuberantes. Assim, nossos alunos negros se sentiram representados, era bonito de ver a satisfação e a alegria daqueles que desfilaram e dos que estavam assistindo.

Esta oficina buscou contribuir com fortalecimento da identidade negra e para a autoestima de nossos alunos negros, como também positivar a cultura negra no meio da sociedade, pois entendemos que a escola tem múltiplos papéis desde o desenvolvimento intelectual até a construção de cidadania.

Oficina: Quebrando as máscaras do preconceito e construindo as máscaras de significados

Esta oficina foi desenvolvida com os alunos do 3º ano D, do turno da manhã, ela foi dividida em duas etapas, a primeira de reflexão e estudo dos significados das máscaras africanas e no segundo a confecção das mesmas. Logo, o objetivo ao pensar essa oficina foi quebrar as máscaras do preconceito e possibilitar ao aluno conhecer os significados desses artefatos para os africanos, bem como perceber que essa expressão artística influenciou a arte moderna e a arte negra brasileira, além disso, refletir também a respeito dos estereótipos recorrentes e vinculados à arte africana até os dias de hoje.

Hoje sabemos que, em sua essência, a arte dos povos africanos era funcional e estava estreitamente vinculada ao sentimento de identidade de determinada comunidade e fazia parte do seu dia a dia. Para muitos povos africanos, as máscaras possuíam uma

função quase sagrada²⁷, pois as viam como elementos intermediários entre o mundo dos vivos e o mundo dos deuses e dos mortos. Eram utilizadas em várias ocasiões festivas ou solenes, nos rituais para celebrar os antepassados, para espantar os maus espíritos, pedir boas colheitas, o fim de guerras, etc. Para os africanos, a máscara representava um disfarce místico com o qual poderiam absorver forças mágicas dos espíritos e assim utilizá-las em benefício da comunidade: na cura de doentes, em rituais fúnebres, cerimônias de iniciação, casamentos e nascimentos. Assim, toda esta riqueza cultural também foi trazida junto com os povos africanos que vieram para o Brasil.

Mendonça iniciou a oficina lembrando o que foi estudado nos paradidáticos sobre a arte africana e sua influência na arte moderna. A professora levou para a sala algumas imagens de máscaras e questionou aos alunos sobre o que eles achavam das características destas. Muitos responderam que as achavam estranhas, falaram de suas formas e outros as consideraram feias. Então, iniciou-se uma conversa sobre a noção de belo, o que é o belo? Quem determina o que é bonito e o que é feio? Alguns argumentaram que o belo é muito relativo, iniciou-se uma pequena discussão, por divergência de ideias. Frente a isso, a docente lembrou aos alunos que “o bonito é saber respeitar o diferente, as ideias diferentes, as experiências diferentes, assim podemos conviver de forma harmoniosa”. Situação contornada, explicou a eles que por muito tempo a arte africana foi negada, foi depreciada pelos europeus, pois o belo para eles era o que vinha dos povos ocidentais, os padrões de beleza eram ditados pelas nações europeias. Destacou, ainda, que somente no início do século XX, os artistas modernistas foram atraídos pelas abordagens abstratas das figuras humanas e pela força expressiva das representações africanas, foram seduzidos pela liberdade e fugiram dos padrões estabelecidos. Segundo Claro, “artistas como Matisse, Derain Braque, Picasso Modigliani, Brancusi, Le

²⁷ Ver: LEAL, Flavia. A importância das máscaras africanas na espiritualidade, arte e política. Blog Africanidade. Grupo de Pesquisas em Ciências Sociais Africanas da USP. GORZONI, Priscila. Conheça e saiba os significados das máscaras africanas. Blog Geledes, 16 jul 2014.

Corbusier foram seduzidos pela ‘magia’ da cultura africana e foram inspirados por uma arte que trazia outra releitura do belo, uma forma diferente de interpretar o mundo” (CLARO, 2012, p. 139). É importante ressaltar que a professora de Filosofia aprofundou a questão do belo e sua descaracterização, dentro do conteúdo Estética.

Dando continuidade a primeira etapa da oficina os alunos foram levados a sala de informática para pesquisarem sobre a presença das máscaras em algumas sociedades tradicionais africanas, com vista a aprender os diferentes sentidos e usos sociais a que estes objetos artísticos foram destinados. Terminado o estudo, passou-se para a socialização dos resultados, alguns alunos se mostraram surpresos com as suas descobertas. A docente expos que conhecer essa cultura é uma das formas de manter viva essa tradição e perceber quanto conhecimento e sabedoria cada povo carrega. Discutiu um pouco sobre a arte negra brasileira, que hoje está conquistando seu espaço. A demais, destacou que os artistas, seja no campo da música, da literatura, das artes plásticas, contestam práticas discriminatórias, reivindicam direitos, utilizam valores conceituais de matrizes africanas como marcadores de identidade.

Após esse momento de construção de conhecimentos passou-se para a segunda etapa, a confecção das máscaras. Mendonça optou em utilizar para esta oficina papelão e telhas, dessa forma, foi solicitado aos alunos em uma aula anterior, que trouxessem esses materiais. Dividi a turma em dois grupos, os que iriam trabalhar com telhas e os que iriam trabalhar com o papelão para facilitar a aquisição do material, também foi pedido para trazerem lápis, tinta e pincel de casa. Parte das tintas utilizadas foram doadas pelos professores da escola.

E assim, começaram as produções. Foram utilizadas algumas máscaras como referência, mas os estudantes ficaram livres para usar a criatividade. Parecia brincadeira de criança, desenha e apaga, desenha novamente até chegar ao desejado. Um aluno gritou, “quero o lilaaás!”, outro respondeu, “não tem, tu não assististe as aulas de arte, mistura as cores”. Os conhecimentos iam sendo somados e, conseqüentemente, os resultados

aparecendo. Os que não tinham habilidades artísticas pediam ajuda para fazerem os traçados e assim a atividade foi sendo desenvolvida. Enfim, as máscaras foram sendo concluídas, sentia-se claramente a satisfação dos discentes com aquela atividade, e ficava mais uma vez evidente que o uso de diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem além de proporcionar momentos descontraídos, fortalece laços, os alunos se apropriam do conhecimento de forma prazerosa.

Com a atividade finalizada, passou-se a organizar a exposição das máscaras, símbolo da cultura africana, feita no dia da culminância do projeto.

Dividindo conhecimentos: os alunos são agora griots e griotas

Ao término das oficinas com os alunos dos 3^o anos da manhã, seguindo a tradição africana da transmissão de conhecimentos através da oralidade e o respeito aos mais velhos, foi proposto por Mendonça, que os estudantes aplicassem com as turmas de 1^o e 2^o anos, os mais jovens, as oficinas que acabaram de desenvolver, entretanto de uma forma mais simples.

[...] a oralidade, para nós, está associada à relação constante do falar-ouvir/ ouvir-falar [...] Griot e griota constituem-se em contadores e contadoras de histórias que são fundamentais para a permanência da humanidade: são como um acervo vivo de um povo. Carregam nos seus corpos histórias, lendas, feitos, canções, lições de vida de toda uma população, envolto numa magia própria, específica dos que encantam com o corpo e com sua oralidade. (PROJETO A COR DA CULTURA, 2006. v.3, p 36)

A palavra do outro pode ser um meio de trocas, de compartilhamentos, afinal somos a soma daquilo que adquirimos ao longo da vida. Os alunos ficaram empolgados e sentindo-se valorizados, sentindo-se como um griot, toparam a proposta. Desse modo, a professora, juntamente com os estudantes passaram a organizar as oficinas.

Nessas oficinas os alunos dos 3^o anos socializaram os conhecimentos aprendidos nas oficinas que lhes foram oferecidas

anteriormente, ensinaram os alunos a confeccionarem os objetos conforme a oficina que estavam ministrando. As turmas foram divididas em dois grupos, um grupo responsável pelas oficinas da manhã e o outro pelas oficinas do turno da tarde, cada oficina teve a duração de duas horas e meia.

Solicitou-se a ajuda dos professores de História dos primeiros e segundos anos para inscreverem os alunos nas oficinas, que foram oferecidas no contraturno, os alunos da manhã foram à tarde e vice versa. Foram ofertadas três vagas por turma em cada oficina, cada turma deveria inscrever nove alunos no total, conforme o cronograma estabelecido por turma (ver exemplo na tabela abaixo). Depois das oficinas os alunos inscritos que participaram das mesmas tinham o compromisso de repassar esses conhecimentos para as suas turmas de origem.

Quadro nº 1: – Cronograma de oficinas – 1º ano - turma: 1º ano A -manhã

Oficina	Máscaras Africanas (13/08 -Terça-Feira – De 13:30 Às 16:00 H)	Adornos Africanos (13/08 -Terça-Feira – De 16:00 Às 18:30 H.)	Abayomi/ Boneca Africana (14/08-Quarta-Feira – De 13:30 Às 16:00 H)
Alunos	1- Maria Eduarda	1- João Guilherme	1- Jorge Eduardo
	2- Gabriela Silva	2- Maria Vitória	2- Aline Araújo
	3- Marcos Augusto	3- Mercia Maria	3- Ana Gabrielly

As oficinas para essas turmas foram oferecidas no terceiro bimestre (mês de agosto), houve a participação em massa. Os alunos de 3º anos foram os responsáveis pelas oficinas com o auxílio de Mendonça. Cada uma foi dividida em dois momentos: no primeiro foi desenvolvida a parte teórica, enquanto no segundo a parte prática. Alguns alunos ficaram responsáveis pela teoria, em explicar os conteúdos que eles haviam aprendido nas oficinas que realizaram em suas respectivas turmas e outros ficam responsáveis pela parte prática, em ensinar os alunos, nas respectivas oficinas, a confeccionarem os adornos (brincos, colar, pulseiras e turbantes), as bonecas e as máscaras africanas.

A receptividade dos discentes participantes foi muito boa, todos se envolveram no processo, tanto no momento teórico, ou

seja, partilhando o que sabiam sobre a cultura africana e a questão do racismo, quanto na parte prática onde se divertiram muito, aprenderam brincando. Momentos de grande aprendizado tanto para os alunos oficinairos como para os participantes, os quais puderam trocar ideias e aprender um pouco mais sobre a cultura africana e afro-brasileira.

Os alunos que participaram dessas oficinas ao retornarem para suas turmas fizeram a socialização dos conhecimentos adquiridos, processo este conduzido pelos professores de História dessas séries e turmas.

As oficinas possibilitaram as turmas estarem mais próximas umas das outras, de trocarem experiências e conhecerem um pouco mais da cultura africana e afro-brasileira.

Para Candau (1999):

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sóciodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeodebates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas (CANDAUI, 1999, p.11).

Esse modelo de aula oficina possibilitou aos alunos relacionarem os sentidos construídos no passado com suas próprias atitudes no presente, possibilitou rever suas posturas e atitudes, ajudou-os a respeitar o diferente e valorizar as variadas experiências humanas. As aulas oficinas facilitaram também o processo de ensino e aprendizagem, que se deu de forma significativa, por partir de uma problemática do tempo presente e impulsionar o uso de diferentes recursos e interação entre os envolvidos nesse processo, dinamizando o ensino de História.

Considerações finais

Nas últimas décadas, o ensino de História passou por grandes transformações, dando novos significados ao papel da História,

novos sujeitos, novos objetos, novas metodologias foram surgindo, buscando romper com o ensino de base eurocêntrica, dando espaço a novas narrativas historiográficas, que procuram restituir as vozes e espaços silenciados e negados aos povos considerados subalternizados como negros e índios.

Percebemos nesse estudo a dificuldade encontrada por professores, especificamente do Estado do Amapá, em implementar a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e culturas africana e afro-brasileira, nas escolas de ensino básico. Tal fato se deve a alguns docentes não terem a formação necessária para lidar com a questão racial, o que dificulta a discussão dessa problemática na escola. Desse modo, ficou evidente, que há resistência por parte de algumas escolas e educadores de colocarem em prática ações no sentido de implementar a Lei.

No entanto, as barreiras vêm sendo quebradas lentamente, já se percebe iniciativas individuais e de algumas instituições, ligadas ou não ao movimento negro, em busca de reconhecimento e direitos do negro, principalmente na educação.

Um dos objetivos nesse estudo era pensar de que forma o ensino de História poderia contribuir para que as barreiras do racismo fossem quebradas, que a exclusão educacional de negros fosse superada. Acreditamos que para surtir melhorias no ensino e combater o racismo, o ensino de História tem papel fundamental nesse processo, a partir do momento que possibilita aos alunos conhecerem a história de seus antepassados africanos e afro-brasileiros, mostrando sua cultura, suas lutas, seus heróis, suas crenças, suas conquistas para que os alunos negros tenham orgulho das suas raízes e os não negros valorizem e respeitem e se percebam também como herdeiros dessa cultura.

Percebendo a necessidade de despertar debates sobre a questão racial e implementar a Lei 10.639/2003 na Escola Professor José Barroso Tostes foi desenvolvido o projeto “Conhecendo e valorizando a História e cultura africana e afro-brasileira: caminhos para combater o racismo”, projeto este que possibilitou demonstrar que é possível trabalhar a questão étnico-racial, especificamente as culturas africana e afro-brasileira nas escolas

de forma interdisciplinar, unindo teoria e prática através das aulas oficina, ajudando os alunos a conectarem saberes em torno de uma problemática, dando visibilidade ao negro sem utilizar estereótipos, ao contrário, buscando desconstruir aqueles que estão arraigados em meio a sociedade.

Portanto, esta pesquisa foi relevante na medida em que buscou despertar debates acerca de como o racismo se apresenta nas escolas, através dos materiais didáticos e das posturas dos profissionais da educação, e demonstrou as possibilidades de combatê-lo com ações, projetos, aulas oficinas, que podem ser desenvolvidas, seja por meio de materiais didáticos, por grupos de estudo, por atividades que dão condições de ampliar os conhecimentos dos estudantes e contribuir com mudanças de discursos e posturas presentes na cultura escolar.

Ao longo do desenvolvimento do projeto na Escola Estadual Professor José Barroso Tostes, percebemos algumas mudanças em relação à postura dos alunos, como por exemplo a preocupação com as palavras para não utilizarem termos pejorativos, o trato com os colegas negro para não serem invasivos e preconceituosos. Nas produções textuais como poemas, cartazes, frases e até mesmos nos desenhos, percebíamos a preocupação em combater atitudes e imagens que descaracterizavam o negro e buscavam repassar mensagens de respeito às diferenças, de combate ao racismo e de valorização da cultura negra.

Em relação aos funcionários e professores vislumbramos um cuidado maior em relação as suas falas, na escolha de materiais didáticos, cuidado em relação às dinâmicas utilizadas em sala de aula, cuidado na produção dos murais para não serem preconceituosos e sim inclusivos.

Entretanto, ainda é evidente a indiferença entre alguns alunos e funcionários da escola, como se essa temática não fosse importante para ser discutida e trabalhada. Por outro lado, sabemos que as mudanças de posturas e visões são lentas e a luta é árdua. O que não podemos deixar de destacar é que o primeiro passo foi dado, a maioria dos funcionários, professores e alunos compreenderam a necessidade de trabalhar com as questões que envolvem a problemática étnico-racial, abraçaram a causa e

continuam, ainda hoje, dispostos a discutir essa temática em sala de aula.

Portanto, o ensino de História, juntamente com os profissionais da educação, tem papel fundamental na luta por espaço e reconhecimento dos grupos desfavorecidos, em particular dos negros. Os agentes educacionais podem ser grandes aliados em prol da visibilidade da história do negro, na desconstrução de estereótipos, na construção de uma cultura de paz e respeito às diferenças, na qual as pessoas não tenham medo de assumir sua ancestralidade. Aliados ao desejo que todos, professores e alunos, possam reconhecer o Brasil como país multicultural e desse modo lutarem por uma educação democrática e intercultural, que construímos esse projeto.

Referências

- AFREKA. Bonecas abayomi. Disponível em: www.afreaka.com.br > projeto
- ALVES, Cecília Pescatore. Políticas de identidade e políticas de educação. Dossiê Psico. Soc., 29, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i172186>.
- AUSUBEL, David Paul. A aquisição e retenção de conhecimentos. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. História: passado e presente. São Paulo: Ática, 2016.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 - 144.
- BITTENCOURT, Circe. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.
- _____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org). O saber Histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.
- BRASIL. Lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnicos Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2003.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 26 de maio de 2019/.

_____. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD/SEPPPIR, 2009.

_____. Resolução no. 1 de 17 de julho de 2004. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, MEC, 2004.

_____. Lei no. 7.716 de 05 de janeiro de 1989. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, 1989.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. Vivenciando a História: metodologia do ensino da História. Curitiba: Base Editorial, 2013.

CLARO, Regina. Olhar a África: fontes visuais para a sala de aula. São Paulo: Edra Educação, 2012

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho. Rio de Janeiro: 7 Letras, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/2003. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GORZONI, Priscila. Conheça e saiba os significados das máscaras africanas. Blog Geledes, 16 jul 2014.

GUIMARÃES, Selva (org.). Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas. Campinas: Alínea, 2009.

_____. Fazer e ensinar História. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

LEAL, Flavia. A importância das máscaras africanas na espiritualidade, arte e política. Blog Africanidade. Grupo de Pesquisas em Ciências Sociais Africanas da USP, 22 nov 2013.

MENDONÇA, Rita Adriana da Silva Palheta. História e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula: caminhos para combater o racismo. Dissertação de Mestrado. ProfHistória. Universidade Federal do Amapá, 2020.

MENDONÇA Rita Adriana da Silva Palheta; ALMEIDA; Simone Garcia. Reflexões e possibilidades de inserir a cultura africana e afro-brasileira na sala de aula como meio de combater o racismo. In: ALMEIDA, Simone Garcia; DINIZ, Raimundo Erundino Santos; SILVA, David Junior de Souza (orgs). Interculturalidade e ensino de História. Curitiba: CRV, 2022. (Coleção: Aprender História, v. 5).

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br>

_____. O que é africanidade. Revista Biblioteca Entrelivros – Vozes da África. São Paulo: Duetto, edição especial, n. 6, p.8-13, 2007.

PAIVA. Eduardo França. História e imagem. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PROJETO a Cor da Cultura. Saberes e fazeres, v.3: modos de interagir / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

_____. Memória das palavras. Coordenação do projeto Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialismo do Poder, Eurocentrismo e América Latina. CLACSO, Conselho latino Americano de Ciências Sociais, Buenos Aires, 2005.

RODRIGUES, Joyce Maria. A relação do corpo para a construção da identidade. In: FELINTO, Ricardo (org.). Culturas Africanas e afro-brasileiras em sala de aula. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 61-66.

SANTOS. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil- 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Lendo e agenciando imagens: o rei, a natureza e seus belos naturais. *Revista Sociologia e Antropologia*. Rio de Janeiro. V. 04.02, 2014. p.391-431.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representações*. São Paulo: Cosac Naify, 2006, p.37 - 88.

SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2014.

