

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

**“FUTURO SE FAZ COM A HISTÓRIA,
E HISTÓRIA COM O POVO DENTRO”:**

Movimentos Negros na interface da Comunicação e Educação.

MANUELA THAMANI

São Paulo
2020

MANUELA THAMANI

**“FUTURO SE FAZ COM A HISTÓRIA, E HISTÓRIA COM O POVO DENTRO”:
Movimentos Negros na interface da Comunicação e Educação.**

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestra em Ciências da Comunicação, na área de concentração Interfaces Sociais da Comunicação sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Lago.

**Versão corrigida
(versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)
São Paulo
2020**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.
manuelathamani@usp.br

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Thamani, Manuela

"FUTURO SE FAZ COM A HISTÓRIA, E HISTÓRIA COM O POVO DENTRO":
Movimentos Negros na interface da Comunicação e Educação /
Manuela Thamani ; orientadora, Cláudia Lago. -- São Paulo,
2020.

154 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Ciências da Comunicação - Escola de Comunicações e Artes /
Universidade de São Paulo.

Bibliografia

Versão corrigida

1. Educomunicação 2. Lei 10.639/03 3. Adeola 4. Teatro
Experimental do Negro 5. CEPAN I. Lago, Cláudia II. Título.

CDD 21.ed. - 302.2

THAMANI, Manuela. **“FUTURO SE FAZ COM A HISTÓRIA, E HISTÓRIA COM O POVO DENTRO”**: Movimentos Negros na interface da Comunicação e Educação. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Ciências da Comunicação – Área de concentração: Interfaces Sociais da Comunicação.

Aprovada em: _____

São Paulo, data

Banca Examinadora:

Presidente: Profa. Dra. Cláudia Lago

Prof. Dr. Kabengele Munanga

Profa. Dra. Rosângela Malachias

Para Eunice e Adinaldo, meus pais,
meus exemplos de vida

Para Carla, minha irmã,
somos duas mas somos uma

Para Marcel, pólo sul, meu azul
luz do sentimento nu

Para minha ancestralidade,
mo júbà

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora e amiga, Cláudia Lago, que tanto me ensina sobre a academia e sobre a vida, companheira dos meus sonhos de liberdade, quem tão bem personifica a palavra afeto, e quem abrigou todas as minhas inseguranças durante esse processo – como se casa fosse. Minha sincera gratidão.

Aos membros da banca de qualificação e final, Dennis Oliveira, Kabengele Munanga, Rosângela Malachias, pela leitura cuidadosa e pela inspiração em me tornar uma pesquisadora destemida. Tenho por todos vocês uma grande admiração.

Às queridas e inspiradoras, Denise Teófilo e Raísa Carvalho, que generosamente, e com entusiasmo contagiante, concederam entrevistas em meio às adversidades de um país pandêmico.

Ao Francisco Nascimento, pelas conversas calorosas e sinceras, por ter compartilhado a sua bela trajetória de vida e de resistência, e ainda pela generosidade de apresentar e abrir novos contatos para o enriquecimento do trajeto desta pesquisadora.

À equipe do CEERT, em especial à Cida Bento, por abrir as portas da organização e por exercer a escuta afetiva quando esse estudo ainda era uma ideia sem forma.

Às/aos colegas que fiz no mestrado com as/os quais compartilhei muitas emoções, e pelas/os quais nutro grande adoração, em especial à Cinthia Gomes, à Eliane Dias, à Gabriella Feola, ao Gean Gonçalves, à Laiara Alonso, às Poderosas, e às/aos amigas/os do Comunicação Diaspórica.

E às/aos amigas/os que me acompanham em todas as jornadas da minha vida, e por serem tantas/os serão representados pelos nomes dos grupos de whatsapp: Bananas Amadas, Encontro Casual, Melhores Pessoas Pandemia, Porto Alegrinhos, Turma Perfeita e Yo bitches.

Acordes Brasil

*Grandioso Brasil, dite a esperança de ver teu povo como igual
Ele não transgride, sequer agride, só busca o direito de não ser desigual
Ele somente quer ver sua história contada em todo seu momento
Desde a sublime ancestralidade em África, incluindo a diáspora do tormento*

*Quantas coisas pra se recontar, quantas à desenterrar, não é Brasil?
Oxalá numa bela manhã acordes desta mesquinha fantasiosidade
Que alimentas ser o que és pela sua única e absoluta vontade
Não Brasil, cá quando chegastes havia um povo em liberdade
Arrancastes outros de seus paraísos e impetuosamente escravizastes*

*Brasil deixes de fingir ao mundo que fostes tu que trabalhastes
Nada produzistes senão o açoite irremediável às costas negras que cravastes
Tens feito isto ao longo de séculos e calhordamente ainda não mudastes
Vejas a tua cara discarada que o povo negro não exita em vê-lo covarde*

*Brasil, a história que escondestes, não adianta, olhes o porvir
Saibas que negá-la não é inteligente, ela, por si, é intransigente
Saúde o teu povo Brasil, não adie este direito iminente
O que advém da noite é o clarão do amanhecer...nada pode intervir*

(Meu pai – Adinaldo José de Souza)

RESUMO

A Educomunicação, como novo paradigma educacional comprometido com as práticas emancipadoras de participação coletiva e democrática, apresenta-se como área propícia para a práxis de enfrentamento de hierarquias raciais. Esse campo teórico-prático tem como alicerces princípios ligados ao dialogismo e à valorização da liberdade de expressão, numa dinâmica reflexiva na qual os sujeitos envolvidos educam aos outros ao mesmo tempo que educam a si mesmos. Mas, embora a educação tenha costumeiramente sido pauta para os Movimentos Negros, seja na agenda de combate ao racismo institucional e estrutural, que alija as pessoas negras de participarem enquanto educadoras/es e educandas/os dos espaços formais de ensino, seja no campo da memória social, a partir da agenda de protagonismo negro no âmbito do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, pouco encontra-se na agenda e na literatura da Educomunicação, as práxis e saberes dos Movimentos Negros. Neste contexto, o presente trabalho almeja destacar o protagonismo negro em diferentes formas de expressão, buscando não apenas desenvolver um arcabouço teórico pautado em pensadoras/es negras/os, como também teve por escopo analisar como os preceitos educacionais estão articulados nos três objetos empíricos selecionados para esta pesquisa: Teatro Experimental do Negro (TEN), Adeola – Princesas e Guerreiras (Adeola) e projeto Diálogos da Diversidade do Colégio Estadual Paulo Cesar da Nova Almeida (CEPAN). O estudo aqui apresentado exprime natureza qualitativa, e adotou-se uma metodologia mista para obtenção de dados e análise das informações. A partir da coleta de dados, analisou-se como as práticas selecionadas dialogam com os preceitos educacionais na mesma medida que propugnam pela valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

Palavras-chave: Educomunicação, Lei 10.639/03, Adeola, Teatro Experimental do Negro, CEPAN.

ABSTRACT

Educommunication as a new educational paradigm committed to the emancipatory practices of collective and democratic participation, presents itself as a propitious area for the practice of facing racial hierarchies. This theoretical-practical field is based on principles linked to dialogism and the valorization of freedom of expression, in a reflexive dynamic in which the subjects involved educate others while educating themselves. But, although education has always been an agenda for the Black Movements, either on the agenda of combating institutional and structural racism, that black people are excluded from participating as educators and students in formal teaching spaces, or in the field of social memory, from the agenda of black protagonism in the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture, little is found in the agenda and literature of Educommunication, when it comes about the praxis and knowledge of the Black Movements. In this context, the present work aims to highlight black protagonism in different forms of expression, seeking not only to develop a theoretical framework based on black intellectuals, but also aimed to analyze how the educommunicative precepts are articulated in the three selected empirical objects for this research: Teatro Experimental do Negro, Adeola - Princesas e Guerreiras and the Dialogues of Diversity project at Colégio Estadual Paulo Cesar da Nova Almeida (CEPAN). The study presented here expresses a qualitative nature, and a mixed methodology was adopted to obtain data and analyze information. From the data collection, it was analyzed how the selected practices dialogue with the educommunicative precepts in the same measure that they advocate for the valorization of Afro-Brazilian and African history and culture.

Keywords: Educommunication; Law 10.639/03; Adeola; Teatro Experimental do Negro; CEPAN.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Desembarque de escravizados nas Américas do séc. XVI ao séc. XIX	32
Figura 2	Boa Me Na Me Mmoa Wo, símbolo adinkra	54
Figura 3	Kuronti ne Akwamu, símbolo adinkra	56
Figura 4	Ruth de Souza e Abdias Nascimento	110
Figura 5	Aula de alfabetização e cultura geral para adultos, organizada pelo TEN e ministrada pelo professor Ironides Rodrigues	111
Figura 6	Em destaque, exibição do programa do jornal Quilombo	114
Figura 7	Em destaque, texto de Guerreiro Ramos	116
Figura 8	Raísa Carvalho (à esquerda) e Denise Teófilo (à direita)	119
Figura 9	Rosângela Alves no espaço Quilombinho	120
Figura 10	Princesa Kambo e Fungi	121
Figura 11	Criança no Centro Cultural Quilombinho	122
Figura 12	Crianças no Centro Cultural Quilombinho	122
Figura 13	Kambo e Fungi em dinâmica com crianças	123
Figura 14	Princesa Fungi entrando em sala de aula	124
Figura 15	Princesa Kambo arruma coroa em educador	125
Figura 16	Prof. Francisco do Nascimento durante apresentação com os alunos no CEPAN.	134
Figura 17	Aluno do ensino médio do CEPAN durante apresentação	135
Figura 18	Aluna do ensino médio do CEPAN durante apresentação	136
Gráfico 1	Matrículas da Educação Básica por Cor/Raça, no Brasil	129
Gráfico 2	Matrículas da Educação Básica por Cor/Raça, em Ibirapitanga	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ADEOLA	Adeola – Princesas e Guerreiras
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEA	Centro de Estudos Africanos
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CEPAN	EE Colégio Estadual Paulo Cesar Da Nova Almeida
CONNEAB	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONSED	Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Escola de Comunicação e Artes
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação e Ciência e Tecnologia
IPEAFRO	Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NEABs	Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMS	Organização Mundial da Saúde
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental do Negro
TFD	Teoria Fundamentada nos Dados
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 ENCONTRANDO OS CONTORNOS DA PESQUISA	30
1.1 Início do trajeto	33
1.2 A escolha dos objetos empíricos	39
1.3 Métodos e técnicas	41
1.4 Roteiro básico de entrevista	44
1.5 Estado da Arte	44
1.5.1 Pesquisas institucionais	45
1.5.2 Pesquisas de Teses e Dissertações	48
2 KURONTI NE AKWAMU	55
2.1 Da Raça ao Alterocídio	57
2.2 Racismo individual, institucional e estrutural	66
2.3 Genocídios, epistemicídios, memoricídios...memÓria	74
2.4 Representação e Identidade	77
2.5 Identidade negra e Negritude	82
3 DIÁLOGOS PARA ENEGRECER A INTERFACE DA COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO	86
3.1 Vozes da emergência	88
3.2 bell hooks em diálogo com Paulo Freire	92
3.3 Muniz Sodré em diálogo com Jesús Martín-Barbero	96
3.4 Abdias Nascimento em diálogo com Mario Kaplún	100
4 OS MOVIMENTOS NEGROS EDUCOMUNICADORES	106
4.1 O Teatro Experimental do Negro	108
4.2 As histórias que a História não conta – Adeola - Princesas e Guerreiras	118
4.3 “A liberdade precisa ser reescrita nas nossas vozes” – Francisco Nascimento, CEPAN e o projeto Diálogos da Diversidade	128
4.4 Sinergias entre as experiências	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	143

INTRODUÇÃO

“Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio”. Provocada por esse marcante pensamento de Conceição Evaristo, importante escritora e educadora brasileira, expoente da literatura brasileira contemporânea, segui em marcha na construção desta pesquisa. Em 2017, em razão de uma mostra realizada no espaço Itaú Cultural, Conceição Evaristo concedeu uma entrevista à Carta Capital¹, em que assertivamente explicita:

Precisamos mostrar as nossas narrativas, temos que disputar. E eu preciso falar que os meus primeiros leitores foram pessoas do movimento social negro. Cada leitor e cada leitora levava pra sala de aula, pra academia. Então hoje, se eu chego nesse espaço da Ocupação [Itaú], é um espaço que foi construído a partir da leitura dos meus pares. Eu cheguei onde cheguei hoje por conta desse nosso trabalho de formiguinha que a gente sabe fazer muito bem. Aquela imagem de escrava Anastácia (aponta pra ela), eu tenho dito muito que a gente sabe falar pelos orifícios da máscara e às vezes a gente fala com tanta potência que a máscara é estilhaçada. E eu acho que o estilhamento é o símbolo nosso, porque a nossa fala força a máscara. Porque todo nosso processo pra eu chegar aqui, foi preciso colocar o bloco na rua e esse bloco a gente não põe sozinha.

Fui me dando conta que essa entrevista me interpelava de tal maneira que indizivelmente a revisei algumas vezes, entrando mais e mais em suas camadas de significação. As palavras concedidas à Carta Capital reverberaram em mim como uma espécie de convocatória: dispute a narrativa, adense e ressalte os conhecimentos acumulados historicamente pelas/os negras/os africanas/os e afro-brasileiras/os.

A semente da pesquisa, no entanto, já havia sido fertilizada em momento anterior, em virtude de outra intelectual, Grada Kilomba, que em 2015 participou da 32ª Bienal de São Paulo, a qual tive a oportunidade de visitar, com a videoinstalação *The Desire Project* [O projeto desejo]. A obra dividia-se em 3 momentos: *While I Speak, While I Write e While I Walk* [Enquanto falo, Enquanto escrevo, Enquanto ando], e o vídeo *Enquanto escrevo*, que proclama um poema-manifesto acerca das angústias e dos prazeres de escrever. Mas, sobretudo, a importância do nosso (mulheres negras) deslocamento de objetos para sujeitos², como Kilomba (2015) enfatiza, em tornar-se: *aquela que descreve e não a que é descrita* (2015, n.p., grifo meu).

As duas autoras encontram-se em diálogo, ambas asseveram a premente necessidade de rompimento com o silêncio, como forma de enfrentamento e superação de grandes adversidades; ambas colocam a tecnologia da escrita como um, mas não apenas, instrumento de reconhecimento, de resistência, de re-imaginação e de reconstrução do passado e de significados; e por fim, ambas trabalham a máscara como elemento simbólico a ser rompido.

Em *Memórias da Plantação: Episódios do Racismo Cotidiano* (2019) Kilomba se debruça sobre a máscara do silenciamento. A autora abre o capítulo relatando como a história da escravizada Anastácia faz parte da sua memória infantil. Grada Kilomba e eu temos 16 anos de diferença, ela passou sua infância em Lisboa, eu em São Paulo, no entanto é curioso pensar

¹ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-2017nossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio2017/>. Acesso em: 17 de nov de 2020.

² Grada Kilomba (2019, p.15) tensiona como a tradução da palavra, inicialmente sem gênero —subject—, para o português provocou uma redução da mesma ao gênero masculino —sujeito. Para uma discussão sobre a violência na língua portuguesa, ver Kilomba (2019, p. 15-21).

como a imagem de Anastácia é tão presente na minha memória infantil quanto na dela. Todavia, pudera: um instrumento de tortura utilizado por senhores brancos, para violentar diuturnamente pessoas negras aviltadas na dinâmica da escravidão por mais de trezentos anos, é plausível de pertencer a nossa memória coletiva – enquanto negras/os.

Nesta mesma chave, por meio de conversas livres e (des)pretensiosas com amigos brancos, com surpresa observei que a história de Anastácia não estava arraigada em suas memórias infantis. Uma vez que a máscara do silenciamento salienta o cerne violento do colonialismo, entendo que deveria ser de assimilação e de conhecimento de todos que esse perverso objeto tenha sido desenhado tanto para impedir que as pessoas escravizadas se alimentassem de cacau e cana de açúcar nos locais de exploração, como para implementar um mecanismo de controle, calcado no terror, no medo e no silenciamento. Kilomba constrói um importante debate sobre as políticas de silenciamento perpetradas pelo *establishment* escravista.

A máscara, portanto, levanta muitas questões: por que deve a boca do *sujeito negro* ser amarrada? Por que ela ou ele tem que ficar calada/o? O que poderia o *sujeito negro* dizer se ela ou ele não tivesse sua boca tapada? E o que o *sujeito branco* teria de ouvir? Existe um medo apreensivo de que, se o *sujeito* colonizado falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o “*Outra/o*”. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos. (KILOMBA, 2019, p. 41)

No Brasil, o medo do *sujeito branco* em ouvir o que o *sujeito negro* tem a dizer pode ser articulado com a reflexão sobre o *lixo vai falar* proposta por Lélia Gonzalez no artigo *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira* (1984).

De um lado Kilomba (2019) desnuda que o *sujeito branco* dominador deseja manter a *máscara do silenciamento* impossibilitando o *sujeito negro* de deslindar verdades, de tensionar o desconfortável reconhecimento da humanidade do “*Outra/o*”, e, portanto, rejeitar inconcebíveis argumentos sobre quaisquer atrocidades a/ao “*Outra/o*” cometidas. Por outro prisma, mas em diálogo não intencional com Kilomba, temos Lélia Gonzalez (1984) que ao transitar pelo *racismo à brasileira*, colonizado e alienante, pondera com ironia frases proferidas por negacionistas e que denotam essa tentativa, mais sutil, de silenciamento do *sujeito negro* e de seus encontros nas conquistas de centralidades socioculturais: “Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem” (GONZALEZ, 1984, p. 226).

Nessa perspectiva, este trabalho foi gestado na determinação de tirar a máscara, isto é, colocar em relevo projetos negros artísticos, sociais e políticos, que se situem na interface da Comunicação e Educação, e que sejam constitutivos de ruptura com a história única, aquela que é calcada nos eixos de opressão: raça (branca), gênero (homem), sexualidade (cisheteronormatividade³) e território (eurocentrismo).

³ Compreendemos a cisheteronormatividade como um conceito que se refere a um conjunto de relações de poder que normaliza, regulamenta, idealiza e institucionaliza a sexualidade em uma linha ilógica e estritamente horizontal, onde sujeitos inadequados à cisheteronorma são marginalizados.

Orienta-se, portanto, por uma das ênfases do feminismo negro que tem sido, a partir de uma proposta crítica, encorajar o desvelar de vozes de mulheres negras, trazendo essas falas e histórias para a centralidade da discussão, com o intuito de atingir a/o leitora/or, ao passo de se fazer ouvir. Afinal de contas, como assinala bell hooks, “esse ato de fala, de ‘erguer a voz’, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta” (2019b, p. 39).

Essa orientação implica em colocar-me na pesquisa, uma tarefa difícil⁴, principalmente por ter sido forjada em uma sociedade em que sói ocorrer o silenciamento de vozes de mulheres negras. E embora tenha passado, desde a tenra idade, por um letramento racial – graças ao envolvimento e militância negra de meus pais – pouco havia me dado conta da dificuldade de me colocar em narrativas. Mas como convoca bell hooks⁵ (2019) chega um momento que é imperativo *erguer a voz*, explicitar os *anseios* e promover deslocamentos a partir de *olhares negros*⁶.

Sou Manuela Thamani, Manuela em homenagem a uma trançadeira de minha mãe – a Neusona. Enquanto ainda na barriga eu estava, minha mãe frequentava a casa/salão de beleza da Neusona para trançar os seus cabelos. Gosto de imaginar esse ambiente, coadunando com hooks (2005, s/p.), que ao falar sobre a dimensão política do salão de beleza para as mulheres negras, vai dizer que se trata de: “um espaço de aumento da consciência, um espaço em que as mulheres negras compartilhavam contos, lamúrias, atribulações, fofocas – um lugar onde se poderia ser acolhida e renovar o espírito”. Já na reta final da gestação, com o nome já definido para a bebê que nasceria dali a alguns dias, minha mãe decide trançar os cabelos na casa/salão de beleza de Neusona, e no meio do procedimento capilar, fica absorta na enérgica reprimenda proferida por Neusona à sua filha, Manuela, que era terrível e dócil a um só tempo. Instantaneamente ganhei um de meus nomes, Manuela.

Thamani, na língua swahili, significa preciosidade, aquilo que denota valor. Na tentativa de transcender a obliteração dos nossos nomes familiares ancestrais, e o apagamento de nossa herança africana, meus pais escolhem esse nome cheio de significados para a construção de minha subjetividade.

A propósito, revelo às/aos leitoras/es que me dão a alegria de ler esta dissertação, que muitos significados, significantes e símbolos, ancorados no saber negro, floresceram no caminhar desse trabalho, cada um deles daria um belo tema para uma nova pesquisa em si, mas por ora, esses elementos serão perpassados ao longo dos capítulos. Numa acanhada tentativa de

⁴ No exame de qualificação, em que submeti parte deste trabalho ao olhar valioso da Profa. Dra. Rosângela Malachias e do Prof. Dr. Dennis de Oliveira, foi sugerido que escrevesse um pouco sobre mim e sobre as minhas motivações para realizar tal projeto de mestrado.

⁵ bell hooks nasceu em 1952 em Hopkinsville, uma cidade rural do estado de Kentucky, no sul dos Estados Unidos. Batizada como Gloria Jean Watkins, adotou o nome pelo qual é conhecida em homenagem à bisavó, Bell Blair Hooks. Usa propositalmente o seu codinome grafado em letras minúsculas, no intuito de reforçar o seu posicionamento de que o mais importante em seus livros é o conteúdo e não quem ela é.

⁶ Faço uma brincadeira com o título de três livros de bell hooks: *Erguer a voz – pensar como feminista, pensar como negra* (2019), *Anseios – raça, gênero e políticas culturais* (2019) e *Olhares Negros – raça e representação* (2019); os quais estiveram presentes na elaboração teórica desta pesquisa, sendo referências fulcrais na construção do quadro teórico.

prática educacional, faço-me valer de adinkras⁷, poesia, contos, letra de música e máximas que ressaltem a frutuosa história e cultura africana e afro-brasileira.

Falei anteriormente de alguns gatilhos intelectuais que me ajudaram a dar musculatura a este trabalho, contudo o interesse primeiro em realizar o presente estudo nasceu no exercício profissional em veículos de comunicação, em instituições que, embora apresentassem comportamento de exíguo comprometimento no enaltecimento da cultura negra, me apresentaram a virtualidade da comunicação como agente de transformação social. Destarte, trabalhar a potência da Comunicação em sua interface com a Educação: a Educomunicação (MARTÍN-BARBERO, 1998; SOARES, 2011; PINHEIRO, 2013) com vistas a enfrentar o racismo, valorizar a cultura afro-brasileira e africana, e fortalecer identidades raciais, em especial à negritude, me pareceu uma oportunidade vigorosa de cientificidade. Interessava-me investigar como a dimensão simbólica de uma obra audiovisual, como o filme *Pantera Negra*⁸, de 2018, por exemplo, poderia contribuir para a construção de subjetividades emancipadoras em afrodescendentes. Compreender como exposições de arte com protagonismo negro, como a exposição do fotógrafo malinês Seydou Keita no IMS Paulista 2018, poderia ser extensão de um trabalho iniciado em sala de aula para trabalhar com materialidade elementos da cultura africana. Ou ainda analisar, em meio a uma sociedade cada vez mais midiaticizada, como as/os educadoras/es usam a corporeidade para estabelecer vínculos e direcionar atenção ao que tange o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Com este projeto fui aceita pelo programa de pós-graduação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo para desenvolver pesquisa sobre práticas educacionais como propulsoras do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. A partir do amadurecimento do processo investigativo, sobre o qual falarei mais adiante, a pesquisa buscou lançar luz aos objetos empíricos Teatro Experimental do Negro (TEN), ao coletivo Adeola – Princesas e Guerreiras (Adeola) e ao Colégio Estadual Paulo César da Nova Almeida (CEPAN), com o projeto Diálogos da Diversidade.

Mergulhar teoricamente em um novo campo do saber, para além da teoria trabalhada em minha graduação em Administração de Empresas, pela Universidade de São Paulo, tem se mostrado inebriante. Também tem sido um processo de muita emoção, e de imenso orgulho olhar para a trajetória de meus pais, Eunice e Adinaldo, e de meus ancestrais, e notar que não apenas serei a primeira geração a concluir a graduação, mas também que eles criaram raízes

⁷ Entre as manifestações filosóficas e estéticas do grupo étnico Asante, também conhecido como Ashanti, que povoa a região hoje compreendida por parte de Gana e da Costa do Marfim, destaca-se o conjunto de símbolos ideográficos denominado Adinkra. Esse sistema de escrita, composto por mais de 500 símbolos documentados e identificados (CARMO, 2016), expressa e perpetua elementos dos valores socioculturais dos Asante. Cada símbolo carrega significantes e significados (SAUSSURE, 2003) que podem estar relacionados a fatos históricos, remeter a características de determinados animais e vegetais, e também expressar dinâmicas de comportamento social. Eliane Carmo (2016) ao remeter aos estudos de Bruce W. Willis (1998) acerca desse conjunto de símbolos, nos informa que a transliteração da palavra Adinkra pode também ser compreendida como “uma mensagem que se dá a um outro ao sair”.

⁸ *Pantera Negra* [Black Panther]. Direção: Ryan Coogler. Produção: Kevin Feige. Intérpretes: Chadwick Boseman; Michael B. Jordan; Lupita Nyong’o e outros. Roteiro: Joe Robert Cole e Ryan Coogler. Marvel Studios, Walt Disney Studios Motion Pictures, 2018. 134 min.

sólidas para que eu também pudesse desbravar o fascinante mundo acadêmico.

As reflexões, inquietações e novos aprendizados dessa travessia serão apresentados a seguir, e a partir deste momento passarei a utilizar a primeira pessoa do plural no desenvolvimento do texto. A escolha do “nós” está vinculada à compreensão de que esta pesquisa não foi realizada solitariamente, mas compartilhada em grupo. Ao utilizar a primeira pessoa do plural coadunamos com o conceito *Ubuntu*, oriundo da filosofia africana e geralmente associado à África Subsaariana e às línguas bantu, o qual versa sobre a ideia de que é imperativo “ser com os outros” na configuração da própria existência em si mesmo (LUZ, 2014, n.p.). Outrossim, lançamos luz para o pensamento Kongo, ao trabalhar a episteme “kânda”, que pode ser traduzida para o mundo ocidental como “comunidade”. O pensamento Kongo que destacamos diz: “*Mu kânda, babo longa ye longa*”, significa que *dentro da comunidade, todos têm o direito de ensinar e serem ensinados. Educação é uma questão de reciprocidade. O verdadeiro conhecimento é adquirido através do compartilhamento* (SANTOS, 2019, p. 192).

No transcurso do estudo foram muitos os sujeitos envolvidos: a orientadora Cláudia Lago — figura vital para este trabalho, os integrantes da banca, as colegas do grupo de pesquisa, militantes do Movimento Negro, de Mulheres Negras e Quilombola, professores da rede básica de ensino, e tantas outras pessoas que, às suas maneiras, nos ajudaram a trilhar este caminho, portanto, esta pesquisa não poderia existir sem a existência do “nós”.

O primeiro capítulo, “Encontrando os contornos da pesquisa”, apresenta o caminho que percorremos em nossa pesquisa para inicialmente adensarmos a nossa compreensão sobre o terreno acadêmico que pretendíamos explorar, e por meio dessa leitura da produção do campo, atrelada aos apontamentos realizados no momento da banca de qualificação, culminamos na definição dos nossos objetos empíricos e métodos para análise. Essa elaboração, contudo, não foi um processo linear, no sentido de início, meio e fim, entendemos a construção deste estudo como um processo circular, com marcos específicos de definição, mas que foram sendo lapidados à medida que a construção evoluía.

Em função de um ainda tímido debate na interface da Comunicação e Educação, ou na Educomunicação, que coloque na centralidade da agenda discussões e tensionamentos sobre raça e seus desdobramentos, sentimos a necessidade de trabalhar referenciais teóricos que nos subsidiassem, e que fossem alicerces para o desenvolvimento das discussões que trabalharíamos na pesquisa, e assim o nosso segundo capítulo, “Kuronti ne akwamu” foi desenvolvimento com essa perspectiva. Neste processo utilizamos autoras/es como: Almeida (2018), Bairros (2000), Carneiro (2005), Crenshaw (1989), Davis (2016), Fanon (1961), Gomes (2012), Gonzalez (1984), Grosfoguel (2016), Hall (2014, 2015), hooks (2019c), Mbembe (2018), Munanga (1990, 2009, 2012), Sodré (2006), entre outros.

No terceiro capítulo, “Diálogos para enegrecer a interface da Comunicação e Educação”, buscamos costurar ideias e tecer paralelos entre teóricas/os já trabalhadas/os na Educomunicação, e outras/os que são pouco exploradas/os em termos de epistemologias e construção de arcabouço teórico desse campo. O exercício de estabelecer diálogos buscou refletir a fluidez de troca de pensamentos que nós, enquanto pesquisadoras/es, realizamos a todo momento em termos de contraponto e/ou alargamento de ponto em termos de perspectivas hegemônicas na academia.

Em meio às ponderações dos capítulos anteriores, no quarto capítulo, “Os Movimentos Negros Educomunicadores”, a análise dos dados empíricos foi conduzida com vistas a gerar uma reflexão em contracampo com o debate teórico do segundo capítulo. Recorremos ao termo do audiovisual, contracampo, para explicar o nosso intuito. Para o cinema, toda imagem possui seu contracampo. Um exemplo com frequência usado é o diálogo entre duas pessoas, uma de frente para a outra. O campo é o plano da pessoa que está falando, e contracampo é o da pessoa ouvindo. O contracampo, portanto, é aquilo que fica por detrás da câmera quando o campo está sendo filmado.

Nesta perspectiva, nossos objetos empíricos atuam como contracampo da discussão teórica apresentada no segundo capítulo, são práticas irreduzíveis aos efeitos nocivos do racismo, epistemicídio e memoricídios. São práticas de resistências, de contraposições e de afirmação da negritude, que expressam vanguardismo, criatividade e viabilidade de propagação a partir de seus saberes sistematizados. Ainda no quarto capítulo, aplicamos a lente dos preceitos educ comunicativos para analisar como esses elementos se encontram refletidos nas experiências colocadas em relevo.

Esperamos que o material apresentado nesta pesquisa suscite reflexões, promova novos questionamentos, e contribua com o avanço de pesquisas que coloquem na centralidade os saberes e inovações produzidos pelos Movimentos Negros; a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana e a Educomunicação como paradigma propulsor de exercício pleno da cidadania.

1

ENCONTRANDO OS CONTORNOS DA PESQUISA

Se o governo do Imperio Brasileiro,
 Faz cousas de espantar o mundo inteiro,
 Transcendendo o Autor da geração,
 O jumento transforma em sor Barão;
 Se estúpido matuto, apatetado,
 Idolatra o papel de mascarado;
 E fazendo-se o louco deputado,
 N'Assembléia vai dar seu – apolhado:
 Não te espantes, ó Leitor, da novidade,
 Pois que tudo no Brasil é raridade!

(Luiz Gama, 1859)

Em 14 de maio de 2019, os deputados Eduardo Bolsonaro e Luiz Philippe de Orléans de Bragança organizaram, em Brasília, sessão solene na Câmara dos Deputados para homenagear a Princesa Isabel e os 131 anos da sanção da Lei Áurea⁹.

Diante da tenacidade da família Bolsonaro, e de seus aliados, ao propugnar pela manutenção estereotipada da imagem de Princesa Isabel enquanto principal figura responsável pela abolição da escravidão no Brasil, ecoaram brados de toda sorte: representantes dos movimentos negros protestaram na Câmara dos Deputados; sujeitos negros e não negros usaram as redes sociais para expressar a sua indignação com a deliberada exposição acintosa aos sentimentos de toda uma população afrodescendente; um *podcast* chamado “Durma com essa”¹⁰ de grande alcance dedicou um episódio inteiro para debater o tema.

Indubitavelmente o 13 de maio de 1888 assinala a abertura de um capítulo importante para a história brasileira. Acreditamos, no entanto, que tal marco não suscitou à época, tampouco suscita na atualidade, sensação de pleno regozijo dos africanos e afrodescendentes, tal como encenou a comemoração na Câmara dos Deputados encampada por Eduardo Bolsonaro.

Em 14 de maio de 1888 milhares¹¹ de africanos e afro-brasileiros foram deixados à própria sorte. Livres, contudo, sem ter para onde ir, sem acesso a terras para trabalhar, sem acesso à educação, sem quaisquer políticas direcionadas para a integração dessas pessoas à sociedade

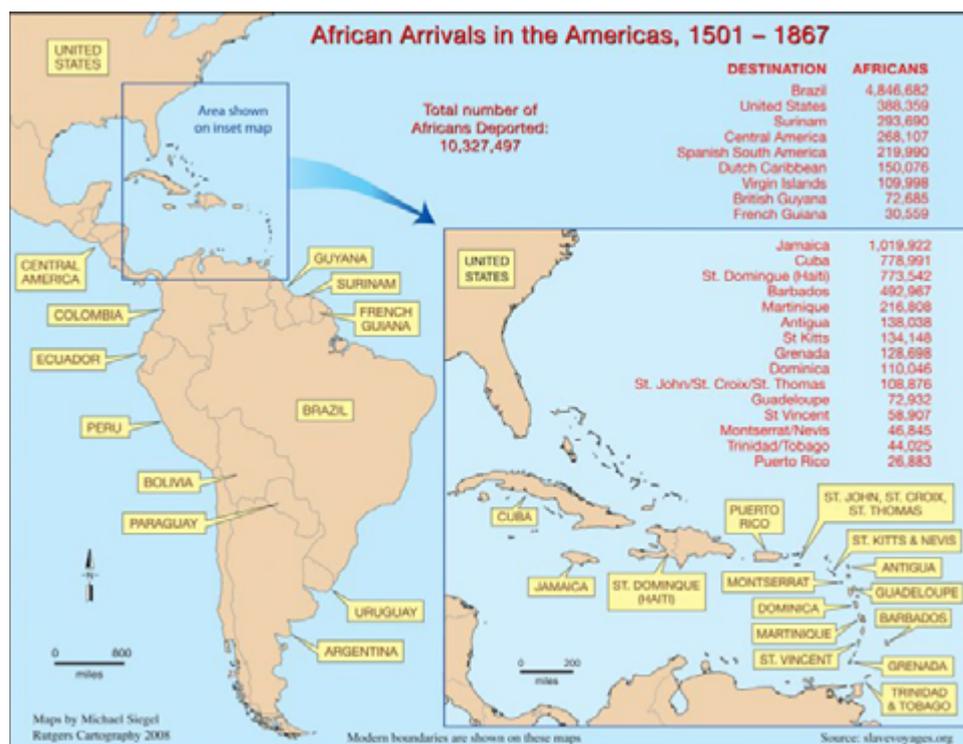
⁹ Lei Áurea, oficialmente Lei n.º 3.353 foi sancionada em 13 de maio de 1888 com vistas a abolir a escravidão no Brasil. Nos carece ressaltar que a Lei Áurea foi precedida por uma série de leis que visavam o fim da escravidão e do escravismo, quais sejam: a Lei Eusébio de Queirós, A Lei do Ventre Livre e a Lei dos Sexagenários.

¹⁰ O Durma com essa é um *podcast* do jornal digital Nexo. Disponível em: <https://soundcloud.com/durma-com-essa/o-ato-na-camara-em-14-de-maio-e-as-disputas-sobre-o-13-de-maio-14mai19>. Acesso em: 18 de mai. 2019.

¹¹ Segundo o site www.slavevoyages.org, o Brasil foi o país que mais recebeu escravizados nas Américas. Quatro em cada dez negros que cruzaram o Atlântico, entre os séculos VVI e XIX, tiveram como destino o Brasil – um total de 4,8 milhões de africanos escravizados. Os registros mostram ainda que devido as más condições do cativeiro no traslado, mais de 1 milhão de africanos morreram. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/estimates/Yh6BL63p>. Acesso em: 20 de set. 2020. Coadunamos com Maria Aparecida Bento (2002) ao utilizarmos o conceito de branquitude.

brasileira. Todas essas decisões políticas do período abolicionista, tomadas pela branquitude¹², incorreram na exclusão dos negros a uma vida social digna, em perversas decisões do passado que seguem reverberando na contemporaneidade, incidindo em irrefutáveis índices¹³ de desigualdades os quais retroalimentam a escassez de poder econômico, político, cultural e ideológico dos afro-brasileiros.

Figura 1 – Desembarque de escravizados nas Américas do séc. XVI ao séc. XIX



Fonte: slavevoyages.org¹⁴.

Em sua obra *A integração do negro na sociedade de classes*, o sociólogo Florestan Fernandes discorre sobre a conjuntura do período abolicionista brasileiro, de forma elucidativa para a nossa compreensão do cenário:

¹² Compreendido como um pacto com regras, normas e atitudes da pessoa branca, trabalhando com duas dimensões principais: o silenciamento e o medo. O silenciamento transcorre quando os sujeitos brancos reconhecem o racismo, mas não se comprometem com essa discussão, há uma completa alienação individual e coletiva com esse premente debate, salvo as ocasiões em que os privilégios do seu grupo são escrutinados, nesse caso o sujeito então demonstra sua indignação narcísica. O medo ocorre pelo enfrentamento com o diferente, com a constituição do negro como algo ameaçador, representando tudo aquilo que é negro pelo branco.

¹³ Em 2018, pessoas negras correspondiam a dois terços das pessoas que não tinham emprego; as pessoas negras também são as que mais sofrem com a informalidade, em 2018, 47,3% das pessoas ocupadas pretas ou pardas estavam em trabalhos informais, segundo o estudo do IBGE. Uma pesquisa do Instituto Ethos mostra que as/os negras/os ocupam apenas 4,9% das cadeiras nos Conselhos de Administração das 500 empresas de maior faturamento do Brasil. Entre os quadros executivos, elas/es são 4,7%. Dados disponíveis em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil/>. Acesso em: 02 de nov. 2020.

¹⁴ Disponível em: <https://digitalcollections.nypl.org/items/b92fab39-c7ea-242e-e040-e00a18065b3a>. Acesso em: 20 set. 2020.

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais (...) para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva. Essas facetas da situação humana do antigo agente do trabalho escravo imprimiram à Abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel. Ela se converteu, como asseverava Rui Barbosa 10 anos depois, numa ironia atroz (FERNANDES, 2008, p.29).

Voltemos então ao febril debate sobre a sessão solene investida por Eduardo Bolsonaro e Luiz Philippe de Orléans de Bragança. No curso da discussão inflamada das redes sociais, em nós pululavam algumas inquietações: seria utopia pensar que um dia a população brasileira, em sua grande maioria, ao falar sobre abolição da escravatura, viria a destacar Luiz Gama¹⁵ à Princesa Isabel? Quais são os caminhos para a construção dessa equiparação histórica voltada para o protagonismo negro? Como podemos catalisar esse processo?

Essas foram algumas das perguntas que estavam no projeto inicial desta pesquisa, e que foram alteradas posteriormente, em virtude das ponderações da banca de qualificação e da orientadora. Compartilhamos a seguir a jornada percorrida que originou este trabalho, a partir da sua relação com questões teórico-metodológicas que foram constituindo-se no percurso.

1.1

Início do trajeto

No início do processo de pesquisa almejávamos propor uma sistematização de processos de ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, considerando uma perspectiva educacional, a partir de relatos de professores e gestores da rede básica de ensino. Na ocasião, existia a percepção de que o agrupamento e a sistematização de práticas educacionais trabalhadas no lócus escolar para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, poderiam resultar em uma espécie de cartilha didática, contribuindo para a instrumentalização de professores e gestores da rede básica de ensino público e privado. Já naquele momento, apresentava-se como uma das principais dificuldades a delimitação de um universo de pesquisa viável, considerando a dimensão continental do país, e conseqüentemente a sua ampla rede de ensino.

¹⁵ Luiz Gonzaga Pinto da Gama, autor do trecho que inaugura este capítulo, foi um dos principais abolicionistas da história do Brasil. Além de poeta, também foi advogado, jornalista e patrono da cadeira nº15 da Academia Paulista de Letras (GOMES, 2018).

Tal anseio transitava no contexto de implementação da Lei 10.639/03, no qual constata-se obstáculos, avanços, vitórias e adversidades (GOMES, 2013; GOMES e JESUS, 2013) e convém ampliarmos um pouco a discussão desse processo para melhor explicitar a construção da pesquisa¹⁶.

A Lei 10.639/03¹⁷, que modificou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96) passando a vigorar com o acréscimo do artigo 26-A que versa: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”, é fruto da luta contínua dos Movimentos Negros, ao que tange às reivindicações na agenda da educação. Como veremos mais adiante, o próprio Abdias Nascimento, figura histórica para o debate que acontece na encruzilhada das questões raciais e educação, articulou ações tanto na sociedade civil, como também no congresso, enquanto deputado federal e representante da sociedade brasileira. E também destacamos a contribuição de Antonieta de Barros¹⁸, mulher negra e uma das três primeiras mulheres eleitas no Brasil, cuja bandeira política era a educação para todos, e responsável pela criação da efeméride nacional Dia do Professor, em 15 de outubro.

A partir da sanção da Lei 10.639/03 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN's da Educação das Relações Étnico-raciais), instituídas por meio do Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04. Tal documento visou a divulgação e organização de conhecimentos, posturas e valores, com foco no reconhecimento e valorização de identidades, na promoção de igualdades, por conseguinte fortalecendo a democracia brasileira. Trata-se de um instrumento de amplo uso, o qual pode ser consultado e incorporado por quaisquer cidadãos. Contudo, o documento mirou com especial atenção mães e pais, estudantes e profissionais da educação, ambicionando a construção de pontes de diálogo entre os principais atores envolvidos no ecossistema comunicativo escolar.

Nessas diretrizes, a educação das relações étnico-raciais tem como desígnio:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p.20).

¹⁶ Não pretendemos, contudo, realizar um aprofundamento da cronologia e conquistas realizadas no âmbito dos Movimentos Negros ao que diz respeito à agenda da educação. Muitas/os autoras/es já dedicaram sobre esse tema (GONÇALVES, 2011; LIMA, 2010; PEREIRA, 2008; DOMINGUES, 2007; CRUZ, 2005; GONÇALVES e SILVA, 2000, apud GOMES, 2017, p.27).

¹⁷ Em 2008, a Lei 11.645/08 altera a LDB, modificada pela Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, para incluir a temática indígena. Para o debate que estabelecemos em nosso estudo, nos delimitamos à Lei 10.639/03 por tratar de questões voltadas à obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

¹⁸ Mais informações sobre Antonieta de Barros, disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-10-15/antonieta-de-barros-a-parlamentar-negra-pioneira-que-criou-o-dia-do-professor.html>. Acesso em: 15 de out. de 2020.

Na sequência o documento apresenta que em relação ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, o instrumento pretende lograr:

[...] o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas” (BRASIL, 2004, p.20).

Ainda no bojo desse debate temos o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Este Plano foi apresentado em 2009 pelo governo federal com o intento de institucionalizar e fomentar práticas das já citadas DCNs nos estabelecimentos escolares do território nacional. Vale darmos um passo atrás e explicar um pouco a razão da construção desse Plano.

Não obstante as conquistas em termos de regulamentação das relações étnico-raciais, a perpetração e cristalização dos elementos apresentados nas DCNs, não se configurou rapidamente na ocasião, tampouco se manifesta na atualidade como atividade espontânea a ser cumprida por todo o ecossistema educativo.

As delações e apontamentos, a partir do cruzamento dos temas escola e educação étnico-racial, que sempre foram pulsantes antes da sanção da Lei 10.639/03, seguiram efervescentes, na voz de cientistas do campo das relações étnico-raciais, militantes antirracistas e demais atores políticos, os quais seguiram ao longo da história até os tempos presentes, identificando e denunciando os impedimentos que pesam sobre a implementação da Lei 10.639/03, bem como Diretrizes traçadas a partir da mesma.

Oriundo desse cenário é lançado, em 2009, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Fruto de um trabalho polifônico, com contribuições de diversas instituições, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Ministério da Educação (MEC), Ministérios Públicos Estaduais e Municipais, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), entre outros.

A gênese do Plano se dá por diversos motivos, dentre eles avaliações realizadas pelo SECAD/MEC, em 2007, que identificaram que a implementação das DCNs da Educação das Relações Étnico-raciais precisava ganhar capilaridade e escala, sobretudo pelo aumento da demanda por formação de profissionais da educação, e de material didático voltado para a discussão racial em suas plurais dimensões. O documento assevera que: “O texto do Plano Nacional foi construído como um documento pedagógico que possa orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08” (BRASIL, 2009, s/p).

Foi neste contexto, profundamente imbuídas por esse mesmo sentimento de contribuir com pesquisas que ajudassem a orientar sistemas de ensino para a ampliação da aprendizagem

da história e cultura afro-brasileira e africana, que reformulamos a pergunta da nossa pesquisa. Esta reformulação se deve, sobretudo, ao arrazoado das provocações dos professores Dennis de Oliveira e Rosângela Malachias, na banca de qualificação, sobre a potencialidade e dever da pesquisa em lançar luz aos saberes emancipatórios gestados no bojo dos Movimentos Negros.

O problema de pesquisa que inicialmente era: “*Seria a Educomunicação nexos conceitual das positivas experiências pedagógicas, para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana?*”, foi lapidado em direção ao reconhecimento e valorização dos saberes específicos construídos pela população negra ao longo da nossa vivência social, cultural e política. Tínhamos como hipótese que os fundamentos da Educomunicação também são gestados e refletidos a partir de estratégias de articulação dos Movimentos Negros, com vistas ao fortalecimento da identidade, cultura e memória afro-brasileira e africana. Assim, inspiradas pelo título do livro da Profa. Dra. Nilma Lino Gomes — *O Movimento Negro educador* —, chegamos à nossa pergunta: diante do *Movimento Negro educador*, temos experiências de práticas que dialoguem com os preceitos educacionais, na mesma medida que propugnam pela valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, culminando em uma educação libertadora?

Nesse contexto, o objetivo geral da dissertação é descrever e relacionar práticas educacionais voltadas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, circunscritas em diferentes formas de expressão dos Movimentos Negros.

Como objetivos específicos pretendemos:

a) compreender como estratégias de articulação de coletivos dos Movimentos Negros, do século XX, já preconizavam o modelo de um campo que iria se academicizar com força, no Brasil, na década de 1990¹⁹ — a Educomunicação;

b) compreender como essas figuras, partícipes dos Movimentos Negros brasileiro na contemporaneidade, seguem tensionando, direta ou indiretamente, as relações culturais e de identidade, a partir da Educomunicação. Ancoramo-nos, para tanto, na perspectiva do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) que, considerando a perspectiva de prática social, vai defender que a Educomunicação acontece tanto no planejamento quanto na execução de políticas de Comunicação Educativa, intencionadas à criação e ao desenvolvimento de ecossistemas comunicacionais abertos, dialógicos e democráticos, mediados pelos processos de comunicação e suas tecnologias (SOARES, 2011).

c) identificar como as áreas de intervenção da educomunicação se fazem presente nos objetos empíricos analisados.

d) aproximar a Educomunicação, aos *Black Studies* (Estudos Negros). Sobre esse conceito, coadunamos com Kim Gallon (2016, tradução nossa) que define os *black studies* “como os estudos comparativos das experiências culturais e sociais negras sob sistemas eurocêntricos de poder nos Estados Unidos, na ampla diáspora Africana, e no continente africano”.

¹⁹ No final da década de 1990, o Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE-USP) realizou o 1º Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, no qual se debateu a importância de transbordar o entendimento de Media Education, e trazer para a centralidade da pauta a Educomunicação como prática de intervenção social, com uma construção política de uma nova interface pedagógica. Ao longo desses anos, e por meio da articulação e coordenação do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, o NCE/USP, tem trabalhado as práticas educacionais como ferramentas necessárias ao fortalecimento da cidadania e de construção do pensamento crítico dos indivíduos.

e) contribuir com a visibilidade de práticas pedagógicas educacionais que facilitem a valorização da cultura africana e suas influências na formação cultural brasileira. Esta perspectiva ancora-se na necessidade e no princípio que nos move, que é a de erguer a voz de pessoas negras na constituição do conhecimento e lutar contra o epistemicídio que ainda hoje enfrentamos.

“Nossa luta é também uma luta da memória contra o esquecimento” (HOOKS, 2019b, p.28). É com essa frase que bell hooks finaliza a introdução de um de seus livros, *Erguer a voz – pensar como feminista, pensar como negra*. No livro a autora faz referência à Carta da Liberdade²⁰ da África do Sul, mas esse pensamento sintetiza com precisão à que veio a justificativa de nosso estudo: incidir na memória simbólica e acadêmica sobre a contribuição negra para a interface dos estudos em Comunicação e Educação e Educomunicação²¹.

As memórias, tal como as identidades, não são fixas ou inexoráveis, elas fluem ao longo do tempo, e por vezes refletem a lógica de uma dinâmica social iníqua, onde o protagonismo é dado para a narrativa do dominador, e não para a perspectiva, história, e memória dos grupos socioacêntricos²².

Há um provérbio africano, que ouvimos pela primeira vez em uma aula no Centro de Estudos Africanos (CEA)²³ ministrada pelo professor Kabengele Munanga, que diz: “Enquanto os leões não contarem suas histórias, os contos de caça glorificarão sempre os caçadores”. Nesse sentido, este trabalho propõe-se contar a história dos leões, atuando nessa arena de tessituras narrativas, no enfrentamento da invisibilização dos saberes afro-brasileiros e africanos para a construção do debate epistemológico.

Em outras palavras, a pesquisa atua como resistência ao epistemicídio negro que Sueli Carneiro, amparada pelo conceito formulado por Boaventura Sousa Santos (1995) define da seguinte forma:

Para quem o epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento. A formulação de Boaventura Sousa Santos acerca do epistemicídio torna possível apreender esse processo de destituição da racionalidade, da cultura e civilização do Outro. É o conceito de epistemicídio que decorre, na abordagem deste autor sobre o *modus operandi* do

²⁰ A Carta da Liberdade é um documento histórico sobre a luta antiapartheid na África do Sul aprovado pela Aliança do Congresso. A Carta defende a igualdade de direitos para todos os cidadãos sul-africanos, independente de sua etnia, e ainda o acesso à terra para todos, justa distribuição de renda, ensino público e leis efetivamente justas.

²¹ No decorrer deste estudo usaremos tanto o termo Educomunicação como a denominação “interface da Comunicação e Educação” essa escolha é proposital, pois acreditamos que enquanto léxico e campo teórico-prático a Educomunicação ainda é um paradigma em construção, e, portanto, muitas vezes descrever o campo como “interface da Comunicação e Educação” melhor nos atende.

²² Utilizamos o termo “socioacêntricos” para indicar os grupos sociais, étnico-raciais, de gênero, sexuais, dentre outros que, independentemente de seu número absoluto, possuem pouca representação social, política e econômica (FERREIRA, 2012).

²³ O Centro de Estudos Africanos (CEA), foi criado em 1965 e constitui-se, atualmente, em Centro Interdepartamental/ Intraunidade da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH/USP – onde encontra-se instalado.

empreendimento colonial, da visão civilizatória que o informou, e que alcançará a sua formulação plena no racismo do século XIX (CARNEIRO, 2005, p. 96).

O epistemicídio alija os sujeitos negros do debate institucionalizado de construção do conhecimento, fazendo usufruto de artimanhas de negação e/ou omissão das contribuições africanas e afro-brasileiras nos espaços acadêmicos. Trata-se, portanto, de uma crença e agir falaciosos, no qual a validação do conhecimento científico é ferramenta atribuída a sujeitos não negros que seriam, equivocadamente, os únicos detentores de uma natural racionalidade.

Adicionando mais camadas a esse debate, bell hooks (1995, p. 472) descortina as adversidades, paradoxos e reflexões enfrentados por pessoas negras no espaço, historicamente epistemicida, acadêmico:

Há sempre a necessidade de demonstrar e defender a humanidade dos negros, incluindo sua habilidade e capacidade de raciocinar logicamente, pensar coletivamente e escrever lucidamente. O peso desse fardo inescapável para alunos negros no meio acadêmico branco muitas vezes tem determinado o conteúdo e caráter da atividade intelectual negra. Esses conflitos parecem particularmente agudos para as negras que também têm de lutar contra aqueles estereótipos racistas/sexistas que o tempo todo levam outros (e até nós mesmas) a questionar se somos ou não competentes, se somos capazes de excelência intelectual. Para as acadêmicas e/ou intelectuais negras o estilo de escrever pode evocar questões de aliança política. Usar um estilo que possa nos fazer conquistar aceitação acadêmica e reconhecimento pode depois alienar-nos de um público leitor negro mais amplo.

O que se constata, portanto, é que historicamente os espaços acadêmicos têm sido atravessados por uma lógica eurocêntrica branca, a qual atribui autoridade para o sujeito branco definir o quê, como, quando os saberes negros, e de outros grupos sócio acêntricos, poderão ser debatidos no campo da ciência. Até mesmo a adoção da língua portuguesa como obrigatória em todas as escolas, foi instrumento deste fim epistemicida (CARNEIRO, 2005).

No percurso do mestrado, cumprimos créditos em cinco disciplinas da Escola de Comunicação e Artes, e ficamos surpresas como em quase em nenhuma delas o debate de raça, e seus entrecruzamentos, não foram colocados como pauta. Não apenas no discurso proferido pelas/os professoras/es, como também na bibliografia trabalhada pelo corpo docente.

Tal experiência não se encontra isolada, soma-se às amplas denúncias que coletivos, pesquisadoras/es, ativistas e até mesmo docentes, têm feito quanto ao racismo institucional acadêmico. É necessário, portanto que se constituam pesquisas de valorização, promoção e difusão das mais diversas expressões do diapasão dos Movimentos Negros em torno da construção do saber, para provocar e constituir perspectivas com vistas a reestruturar conceitos, teorias, princípios em todas as áreas e, especialmente na Educomunicação, campo que se propõe e legitima a partir da perspectiva da inclusão, da constituição de autonomia e liberdade. Sem este horizonte, a Educomunicação não pode cumprir seu ideário e, é neste sentido que justificamos pesquisas e propostas como as desenvolvidas por este trabalho.

1.2

A escolha dos objetos empíricos

As questões apresentadas anteriormente se entrelaçaram com a construção metodológica da pesquisa. Como mencionado, pensar experiências relativas ao ensino e à valorização de história e cultura afro-brasileira e africana nos colocava frente a um universo bastante amplo e de difícil manejo. Contudo, tínhamos alguns anseios: contemplar instituições de natureza distintas, isto é, não queríamos olhar apenas para os espaços formais de ensino, além dessa institucionalidade, tínhamos ganas de olhar para as práticas gestadas na sociedade civil organizada; trabalhar com uma diversidade regional não restrita ao sudeste, e com foco em olhar para uma experiência oriunda de uma cidade pequena²⁴; não nos restringirmos a apenas objetos gestados a partir da Lei 10.639/03; contemplar um projeto que colocasse em destaque a atuação de mulheres negras; e, por fim, mais do que um anseio, era um imperativo para nós dar protagonismo para atividades executadas por pessoas negras.

Com esses anseios definimos os limites da nossa amostra: olharíamos para uma experiência histórica e duas experiências presentes. Para a experiência histórica, escolhemos uma destacada por Nilma Lino Gomes em sua apresentação do *Movimento Negro Educador*, o Teatro Experimental do Negro. A autora assinala que o “TEN deixou herdeiros e saberes. A luta pela visibilidade dos negros e negras na cena artística e cultural, na literatura e na mídia continua até hoje. (GOMES, 2017, p.31). Somados aos demais anseios que tínhamos, portanto, escolhemos o Teatro Experimental do Negro como objeto empírico.

Na definição da escola, para a qual direcionaríamos a nossa análise, já tínhamos um caminho desbravado. No processo primeiro de circunscrevermos o nosso campo de análise, recorreremos inicialmente a uma qualificada curadoria, realizada por uma organização especialista em atuar ativamente no campo das relações raciais e de gêneros, buscando a promoção da equidade étnico-racial e de gênero, em dois principais pilares: produção de conhecimento com programas de intervenção. A organização em questão é o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) que, fundado em 1990, se constitui enquanto uma organização não governamental que luta pela igualdade de oportunidades, tratamento e a superação do racismo, bem como todas as formas de discriminação e intolerância.

Dentre os projetos que são desenvolvidos pelo CEERT destacam-se iniciativas que promovem o acesso da população negra ao meio jurídico, à promoção do direito de igualdade racial e de gênero, liberdade de crença, implementação de políticas públicas, educação, saúde e relações de trabalho. Ainda possui atividades ligadas à formação política, educacional e jurídica

²⁴ Segundo o (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) uma cidade pequena é aquela com até 50 mil habitantes. Disponível em: https://web.archive.org/web/20090819081149/http://www.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=5499. Acesso em: 03 de nov. 2020.

de agentes do universo dos movimentos sociais, instituições públicas e privadas. Também atua na concepção e produção de materiais didático-pedagógicos.

O CEERT é formado por com uma equipe multidisciplinar, com advogadas/os, educadoras/es, sociólogas/os, psicólogas/os e assistentes sociais. Esse quadro de especialistas é responsável pelo desenvolvimento de projetos de variadas complexidades, dentre eles o Prêmio Educar para a Igualdade Racial: Experiências de Promoção da Igualdade Étnico-racial em Ambiente Escolar – o qual, no início da pesquisa, constituía o nosso corpus, no entanto, a partir dos questionamentos da banca de qualificação e de sua provocação para pensarmos no conjunto de ações dos Movimentos Negros relativas à educação, optamos, por escolher apenas uma escola dentre as mais diversas participantes do prêmio.

Em sua 7ª edição, em 2017, o prêmio recebeu 643 inscrições de 24 estados brasileiros. A partir de um comitê de avaliação das propostas, 14 profissionais da educação foram premiadas/os. O prêmio trabalha com duas categorias de premiação, professora/or e gestão escolar, e que abrangem todas as modalidades de ensino, com exceção do ensino superior.

A partir desse olhar curatorial do CEERT, elencamos o projeto de uma escola para a nossa análise, o projeto Diálogos da Diversidade do Colégio Estadual Paulo César da Nova Almeida (CEPAN), conduzido pelo professor Francisco Cruz do Nascimento – ganhador do prêmio do CEERT com o Diálogos da Diversidade.

Escolhemos essa experiência não somente por atender a questão de estar situada em uma cidade de pequeno porte, mas também por agregar múltiplos processos educativos, transbordando a sua atuação para além dos muros da escola, numa espécie de construção rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 1995) que vai conectar o colégio à comunidade local. A escolha do colégio, localizado em Ibirapitanga, uma pequena cidade no sul da Bahia, também atendeu a nossa inquietação em termos de descentralização regional das experiências analisadas. Pois como mencionado anteriormente, não pretendíamos trabalhar práticas a partir de um território tão somente sudestino, a despeito de reconhecermos as dificuldades acentuadas na investigação de atividades que contemplem localidades distantes e do exíguo intervalo de elaboração da dissertação.

Definida a escola que analisaríamos, ainda restava o objeto que contemplassem outros dos nossos anseios: experiências que atuassem no espaço não formal de ensino e experiências com a lente do entrecruzamento de gênero e raça, conforme apontado previamente, que lançasse luz para a contribuição de mulheres negras.

Partimos da perspectiva que a educação não formal se configura como aquela que propicia a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal fora da escola, em ambientes onde as atividades, muitas vezes, apresentam maior dinamicidade, onde as atividades são desenvolvidas de forma direcionada e possuem objetivos definidos (GOHN, 1999). Diante destas experiências, a aprendizagem apresenta algumas características: ocorre de maneira voluntária, não sequencial, flexível e é guiada por necessidades e motivações intrínsecas do indivíduo (GOHN, 2006).

Uma das diferenças fulcrais entre o ensino formal e o ensino não formal repousa sobre o fato do primeiro acontecer de maneira sistematizada de modo que os conteúdos trabalhados seguem uma linha de ensino focado no desenvolvimento regular de disciplinas: existe

um currículo a seguir, normas a cumprir e o principal objetivo é a aprendizagem (CASCAIS; FACHÍN-TERÁN, 2011). Assim, a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas com conteúdos previamente discutidos e acordados em termos de gestão disciplinar, ou seja, um ensino que segue uma determinada agenda, leis, e se divide por uma lógica etária ou pelo nível de conhecimento do indivíduo, diante do exigido na instituição de ensino.

Já sobre a educação não formal, Gohn assevera que:

capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sócio cultural é uma meta na educação não formal. Ela preparar os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc. (GOHN, 2006, p.30).

A partir da percepção da necessidade de envolver práticas educativas realizadas no seio da sociedade civil organizada, o presente estudo elencou o coletivo Adeola – Princesas e Guerreiras, para analisar uma atividade não-formal concebida e promovida por mulheres negras. Além disso, o coletivo tem como marcação etária um fator que difere dos demais objetos, representa uma geração de ativistas mais novos em prol da equidade de ensino para o fortalecimento de identidades afro-diaspóricas.

Cumprir destacar que a Adeola é composta por duas integrantes que dialogam diretamente com a Educomunicação, Denise Teófilo e Raísa Carvalho. Sendo que Denise, em 2020, concluirá a graduação em Educomunicação pela ECA-USP.

1.3

Métodos e técnicas

Ao iniciar o caminho da pesquisa, evidentes demandas são postas imediatamente, outras surgem com as mudanças no percurso do trabalho. Para lograr êxito no estudo que se pretende empreender, é necessário ficar atento às adequações de rota, e nesse itinerário cada passo nos leva a um trabalho de reflexão em torno das barreiras encontradas, falhas cometidas, problemas descobertos e avanços conquistados.

É sabido que não existe um manual universal, que se apresente em tal perfeição que disponha em detalhes os procedimentos, métodos e técnicas, a serem executadas passo a passo na pesquisa acadêmica, e que seguramente gerem resultados satisfatórios para o campo em relevo. Neste cenário, o trabalho empírico é salutar à condução da pesquisa. Permite-nos

mergulhar no universo investigado, e ao emergir, respiramos com as informações necessárias para o nosso estudo.

Em uma reflexão sobre o método utilizado nas pesquisas, Lago e Benetti (2007) compartilham a preocupação sobre a necessidade de compreensão sobre quais as proposições da disciplina em que o projeto foi gestado, pois deste olhar, sairá a formatação do método.

Para a viabilidade e atendimento dos objetivos da pesquisa, foram escolhidos métodos mistos em termos coletas de dados e análise de informações, os quais explicaremos mais a frente. O plano de pesquisa se desdobrou em etapas, que não ocorreram linearmente, tampouco obedeceram a sequência única, as quais foram acontecendo à medida que nos debruçávamos sobre um determinado platô da pesquisa. Assim, o plano de pesquisa passou pelos seguintes pilares: a) estratégias de investigação; b) escolha da técnica de coleta de dados; e c) tratamento e análise das informações.

O método de pesquisa que norteou a investigação do TEN foi o método histórico com análise documental. Sobre esse método, Lakatos e Marconi (2010, p. 89) explicam:

O método histórico consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época.

O método histórico permite analisar documentos, entendidos como evidência, e assim possibilita à pesquisa trabalhar sob a perspectiva de continuidade, ou não, de determinados elementos. Esse método é propício para novas interpretações de fatos inobservados previamente, mas que podem ser aplicados a uma lente de estudo específico, no nosso caso, aplicamos a lente das áreas de intervenção da Educomunicação.

Ainda na seara metodológica do TEN, a análise documental foi realizada a partir: de 10 edições do *Jornal O Quilombo* (de dezembro de 1948 a julho de 1950), publicação oficial do TEN; e do acervo digital do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO). Sobre esse último, trata-se de um instituto estruturado em 1981, quando foi inaugurado por Abdias Nascimento em seu retorno ao Brasil, após 13 anos de exílio no exterior devido ao regime militar instaurado na sociedade brasileira em 1964. O Instituto foi sediado por um período na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mas desde 1984 a sede do Instituto foi transferida para a cidade do Rio de Janeiro. De acordo com o site do IPEAFRO, o Instituto busca contribuir com a defesa dos direitos de afrodescendentes, da preservação, divulgação da memória, cultura, história e ativismos da população negra. Desde fevereiro de 2020 tentamos agendar uma visita a própria sede do IPEAFRO, mas devido a equipe reduzida de funcionários, num primeiro momento, e posteriormente devido a pandemia causada pela covid-19, foram impossibilitadas a visita à organização. Contudo, trata-se de tarefa que pretendemos realizar após o período pandêmico.

Para seguir a investigação da Adeola e do projeto *Diálogos da Diversidade*, do CEPAN, realizamos uma entrevista em profundidade, com Denise Teófilo e Raísa Carvalho responsáveis por Adeola, e outra entrevista, também em profundidade, com Francisco Nascimento responsável pelo projeto *Diálogos da Diversidade*, do CEPAN.

Cada entrevista levou cerca de uma hora e trinta minutos, e utilizamos como instrumentais um questionário semiestruturado. As entrevistas foram realizadas durante o mês de junho de 2020.

Nas entrevistas, abordamos três temas centrais: 1. informações sobre os projetos; 2. informações sobre a trajetória de vida das pessoas; 3. Informações sobre como se constrói os respectivos repertórios acerca da história e cultura afro-brasileira e africana; 3. o impacto do projeto na vida dessas pessoas.

Entendemos que a entrevista em profundidade busca reconstruir a experiência no encontro com o sujeito que é entrevistado. Mas como se daria essa entrevista em um contexto de distanciamento social? Como imprimir a nossa necessidade quanto a disponibilidade do tempo dessas pessoas sem incomodá-las? Essas inquietações também foram expressas na pergunta do documentarista Eduardo Coutinho: *O que quer dizer respeitar uma pessoa?* Para ele, significa respeitar a sua singularidade, não importa se estamos lidando com uma pessoa escravizada que ama a servidão, ou uma escravizada que odeia a servidão (LINS, 2004). Segundo Coutinho, muitos documentaristas só ouvem pessoas que dão as respostas de acordo com suas intenções, o que gera um acúmulo de respostas do mesmo tipo, previsíveis, e que são aquilo que o diretor quer ouvir.

Em que pese suas palavras relativas ao universo do cinema, as consideramos oportunas para a escolha da técnica desta pesquisa, a entrevista em profundidade, de natureza subjetiva, torna basilar que as interpretações ponderem a perspectiva da pessoa entrevistada, entendendo que sua vida e seu mundo, nunca serão compreendidos na totalidade, apenas parcialmente. Trata-se de método útil para uma investigação interpretativa, uma vez que propicia a obtenção com maior riqueza de detalhes de informações pertinentes ao tema estudado.

As entrevistas foram realizadas pela plataforma digital *zoom*, mas a conexão dos participantes em ambas as ocasiões apresentou instabilidade, de forma que o registro foi feito em sua maior parte por voz somente, a imagem foi dispensada para garantir maior qualidade da conversa. Todas as pessoas entrevistadas autorizaram o uso das informações nesta pesquisa, e ao final das conversas essa autorização foi formalizada mediante a verbalização de termo de consentimento livre e esclarecido.

Para a análise do conteúdo captado pelas conversas, buscamos apoio na *Grounded Theory*, traduzida para português como Teorização Fundamentada nos Dados (TFD). A TFD foi concebida na década de 1960, pelos sociólogos Barney Glaser, da Universidade de Columbia, e Anselm Strauss, da Universidade de Chicago, e está ancorada na Sociologia.

A TFD tem enfoque qualitativo, contudo ancora-se em esquema lógico e explicativo acerca dos fenômenos e processos dedutivos, por meio das hipóteses que se relacionam aos conceitos (Strauss & Corbin, 2008). A TFD tem como intuito estabelecer um debate que explique o fenômeno a ser investigado, e possibilite à/ao pesquisadora/or desenvolver e relacionar conceitos, cujo peso se dá pela compreensão do fenômeno tal como ele emerge dos dados. Compreende-se que a TFD tem papel valioso no processo de análise e significação dos dados. Por permitir o reconhecimento de um tema, ou até mesmo de uma teoria conceitual, que justifique as experiências investigadas.

Conforme Mayring (2002), a *grounded theory* parte da suposição de que a/o pesquisadora/or, já durante a fase de coleta de dados, desenvolve, aprimora e interliga conceitos teóricos, construtos e suposições, de modo que levantamento e análise se superpõem. No percurso do levantamento de dados forma-se um referencial teórico, que está sendo modificado e completado passo a passo.

Aterrissando na nossa realidade, a partir das entrevistas realizadas, aplicamos a lente das áreas de intervenção da Educomunicação, bem como criamos categorias que perpassam as três experiências e estabelecemos um debate a partir dessas marcações.

1.4

Roteiro básico de entrevista

- Qualificação da/o entrevistada/o: nome, idade, formação, profissão, relação com o objeto empírico.
- Você poderia contar um pouco sobre o projeto? Da maneira que se sentir mais à vontade?
- Há quanto tempo você atua nessa área? (interface da Comunicação e Educação)
- O que te faz trabalhar nessa área? (interface da Comunicação e Educação)
- Qual a sua motivação para atuar com essa interface de Comunicação e Educação?
- Você percebe alguma mudança com as/os participantes com este trabalho?
- Quais as maiores dificuldades na realização do projeto?
- Você sabe o que é Educomunicação?

1.5

Estado da Arte

Definidos os objetos empíricos, métodos e técnicas, ainda era necessário pensar a pesquisa na relação com possíveis contribuições de pesquisadoras/es que, eventualmente,

trabalhassem na interface da Comunicação e Educação e das relações étnico-raciais.

Realizamos então um mapeamento de dissertações, teses e pesquisas institucionais que buscaram compreender o terreno que estávamos explorando e fortalecer a elaboração dos contornos da nossa pesquisa. Este levantamento foi realizado no período de março a junho de 2019, junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), acrescido de leituras de outras obras que foram sendo descobertas no processo. Depois da qualificação, e a partir de sugestões da banca, incorporamos outras importantes referências a este levantamento inicial.

1.5.1

Pesquisas institucionais

Considerando a sua relevância, em termos de abrangência nacional sobre o processo de implementação da Lei 10.639/03, e da importância que teve para iluminar esta pesquisa, iniciamos exposição com a apresentação-síntese dos resultados da pesquisa “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03”, publicada em 2012.

Com apoio e financiamento do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil, a pesquisa foi coordenada por Nilma Lino Gomes, da Faculdade de Educação, dentro do Programa Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Para a amostragem da pesquisa, foram consideradas escolas elencadas pelas secretarias de ensino municipais e estaduais e pelos Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros (NEABs) das universidades brasileiras. Foram contempladas as cinco regiões brasileiras, e o objetivo cerne da pesquisa foi mapear e analisar as práticas pedagógicas de educação das relações étnico-raciais, de acordo com a Lei 10.639/03, com o intuito de subsidiar caminhos para políticas públicas, bem como trazer elementos teóricos em diálogo com as práticas pedagógicas adotadas.

O estudo foi desenvolvido a partir de três pilares: o primeiro relaciona-se ao grau de institucionalização da Lei nos sistemas de ensino e tem como foco as Secretarias de Educação (municipais e estaduais); o segundo pilar dá destaque a uma variedade de atores envolvidos no processo de implementação da lei, visibilidade que advém do reconhecimento da importância da lei no processo de luta política e negociações entre o Movimento Negro, de Mulheres Negras e Quilombolas; universidades; MEC; NEABs e CEERT. Por fim, o terceiro pilar salienta a sustentabilidade das experiências mapeadas, por meio da análise das práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/03 desenvolvidas pelas escolas públicas do país.

A análise do primeiro eixo da pesquisa baseou-se nos dados recebidos a partir da resposta de 39 questionários, respondidos por gestores do sistema estadual e municipal. A partir

desta amostragem as/os pesquisadoras/es identificaram dois tipos de medidas institucionais: a celebração da efeméride Dia da Consciência Negra e a organização de equipes com funções específicas para lidar com as temáticas pertinentes à implementação da Lei.

Sobre a dificuldade na implementação, o maior fator nos questionários respondidos foi a falta de informação. Contudo, a pesquisa não detalha com maior visibilidade quais as características das informações ausentes, e a quem essa informação deveria chegar. A segunda barreira indicada é a falta de recursos didáticos. Aqui é direcionada uma crítica ao MEC por não disponibilizar instrumentos práticos para a aplicação da lei em sala de aula. O terceiro indicador de dificuldade na implementação foi a exiguidade de recursos financeiros: as secretarias reclamam não receber apoio para investir na formação de seus professores.

O terceiro eixo da pesquisa foi realizado a partir da visita a 36 escolas espalhadas pelo Brasil. As escolas foram indicadas pelas secretarias municipais e estaduais da educação, por NEABs e pelo CEERT. A pesquisa indica que as 36 escolas, embora não representem a totalidade da educação brasileira, certamente anunciam as potencialidades e dilemas no processo de implementação da lei.

O resultado da pesquisa nos oferece alguns apontamentos interessantes que dialogam com a nossa investigação. O primeiro é que muitas das iniciativas tem cunho individual, geralmente de professoras/es que passaram por algum processo de formação sobre a temática, que tiveram experiência de militância dentro do Movimento Negro, de Mulheres Negras e Quilombolas e/ou por professoras/es negras/os. No que diz respeito à sedimentação e perpetuação das práticas, a pesquisa observou que a inclusão da temática no projeto político-pedagógico da escola, bem como o envolvimento da comunidade, fortalecem o processo de enraizamento da temática nas escolas.

Também foram realizados grupos focais nas escolas, com os estudantes. A partir dessa metodologia a pesquisa notou contradições entre o objetivo inicial do projeto apresentado na instituição e a percepção dos estudantes sobre a temática. Isto aconteceu por ser trabalhada com maior intensidade uma agenda voltada para o “não discriminar”, para o antirracismo, o que indicaria, nas palavras das/os pesquisadoras/es, “a necessidade de avançar no debate conceitual sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira”. Isto é, os projetos pedagógicos inicialmente firmam compromisso em trabalhar com uma ampla gama de possibilidades ao que diz respeito a história e cultura afro-brasileira e africana, contudo, na prática reduzem esse escopo para uma agenda de discussões que trabalha apenas a tônica de que é errado e discriminar, ou seja, é necessário que as instituições ampliem sua visão sobre do que se trata uma educação voltada para o ensino de África e da cultura afro-brasileira.

Mesmo com as contradições relatadas, as/os pesquisadoras/es que trabalharam no estudo notaram: o crescente respeito entre os estudantes, independentemente de seu enquadramento étnico-racial; o reconhecimento e valorização da identidade daqueles que se reconhecem como negros; o decréscimo de agressões feitas aos estudantes negros; e a crescente credibilidade da comunidade junto à escola.

Ao que tange os materiais didáticos e paradidáticos, notaram-se variadas práticas, também conectadas com a infraestrutura de biblioteca das escolas, mas majoritariamente direcionadas

para a educação infantil. Apontou-se assim a necessidade do MEC e universidades reforçarem a sua dedicação para o desenvolvimento de materiais que atendam outras faixas-etárias, isto é, jovens e adultos. As/os pesquisadoras/es também identificaram a necessidade de revisão da formação em serviço pelo quadro de professoras/es (GOMES, 2012, p. 355-356). Isto é, percebe-se como a formação de professores reflexivos em seus espaços de trabalho, a partir das relações étnico-raciais, é um aspecto focalizado como prioridade.

Após o aprofundamento da análise da pesquisa encampada por Gomes, partimos para a apreciação de outra, e assim pousamos o nosso olhar para a publicação eletrônica referente ao projeto “Educação das Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte”, de 2018. A pesquisa nos despertou atenção justamente por ter sido realizada em âmbito nacional, e, portanto, julgamos importante ter essa visão ampliada.

Organizado por Paulo da Silva, Kátia Régis e Shirley de Miranda, o projeto foi oriundo do Grupo de Trabalho em Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Na concepção de seu desenvolvimento foram envolvidos a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e o Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (CONNEAB). A pesquisa obteve financiamento de um ano da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) A pesquisa ainda logrou apoio institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sendo que a última contribuiu com bolsas de iniciação científica de cota do NEAB-UFPR.

O objetivo geral do trabalho foi sistematizar e analisar a produção acadêmica sobre a educação das relações étnico-raciais entre 2003 e 2012, por meio a exploração de teses e dissertações realizados nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e dos periódicos Qualis A e B na área da Educação, além do levantamento dos livros sobre a mesma temática.

A quantidade de pesquisadores envolvidos no estudo desde o princípio, somado ao ambicioso objetivo geral traçado, resultou em abundantes e sugestivas análises, dentre as quais trazemos apenas algumas para este espaço, com vistas a qualificar nossa mirada sobre a temática trabalhada nesta dissertação. Assim, lançamos o nosso olhar para o capítulo intitulado “*Relações Étnico-Raciais e Cultura – Outros currículos, outras pedagogias*”, em que as/os pesquisadoras/es trabalham artigos, teses e dissertações que tratam de produtos culturais, como as mídias impressas, televisivas, imagens, filmes, história em quadrinhos, e de experiências relacionadas à cultura (na África, entre mulheres etc.), tanto em espaços escolares quanto não escolares.

As/os pesquisadoras/es identificaram que a grande maioria dos estudos inicia as discussões das relações étnico-raciais propalando sobre o racismo no Brasil como crime não superado, sublinhando a peculiar lógica do “racismo à Brasileira”, e salientando como o mito da democracia racial²⁵ perdura e se atualiza continuamente. Há também uma grande preocupação

²⁵ Segundo Kabengele Munanga, o mito da democracia racial “encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria”. Complementa ainda que, “essas características são ‘expropriadas’, ‘dominadas’ e ‘convertidas’ em símbolos nacionais pelas elites dirigentes” (MUNANGA, 1999, p. 80).

em retomar a história da escravidão e suas consequências no Brasil de hoje, colocando em evidência as perversas ordens de negatividade que assolam os afro-descendentes.

Ao lado das denúncias, as pesquisas também apontaram uma tendência de revisitar a história a partir da centralidade negra, com o intuito de descortinar a falácia na narrativa sobre a passividade dos escravizados, pontando assim para as histórias de resistência, subversão e protagonismo de indivíduos negros na construção do país. Essas pesquisas abordam as origens da cultura negra no Brasil, resgatando nossa herança africana e rechaçando o eurocentrismo dos discursos. As/os pesquisadoras/es concluem que no bojo destes trabalhos mora um objetivo nítido e comum: a resignificação e valorização da identidade negra. Além desse apontamento, o estudo concluiu – e tal corolário nos serviu como alicerce – que as pesquisas brindam as/os leitoras/es com uma reflexão sobre a construção de currículos, que transbordem o escolar, no qual pode se trabalhar conteúdo a partir de um território escondido da cidade, ou simplesmente quando se lê um panfleto imobiliário, um jornal, uma revista ou uma história em quadrinhos.

A partir da apreciação das produções acadêmicas – teses e dissertações realizados nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e dos periódicos Qualis A e B na área da Educação, além do levantamento dos livros sobre a mesma temática – , as/os pesquisadoras/es as enquadraram nos seguintes grupos: a) mídia racista x mídia libertadora; b) território branco x território negro; c) gênero – a moldagem do corpo da mulher negra; e d) religião, cultura e relações étnico-raciais.

Por fim, a pesquisa demonstrou que as/os autoras/es mais citados nas referências bibliográficas de todos os estudos analisados são: Stuart Hall (17 vezes), seguido de Guacira L. Louro (11 vezes) e de Lilia M. Schwarcz (11 vezes); já Patrick Charaudeau, Nilma L. Gomes e Kabengele Munanga, foram referenciados 10 vezes, seguidos por Michel Foucault e Thomas Skidmore, 9 vezes. Essa informação aparentemente secundária, nos ajudou a dar contornos em nosso quadro teórico. Em nossa discussão, seguimos trabalhando com alguns dessas/es autoras/es que julgamos indispensáveis para a articulação das ideias expostas, mas também não nos restringimos a seguir com pensadoras/es da área da comunicação ou da educação apenas, e sim ousamos trabalhar num quadro interdisciplinar, que vai caracterizar a nossa própria trajetória na área acadêmica, um percurso de pesquisa interdisciplinar.

1.5.2

Pesquisas de Teses e Dissertações

Após as análises-sínteses das pesquisas: “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03”, e “Educação das Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte”, e à guisa de orientação da trajetória de investigação, o restante do estado da arte foi seccionado nas seguintes palavras-chave: “racismo estrutural”, “identidade e

negritude”, “Lei nº 10.639/03”, “Colégio Estadual Paulo César da Nova Almeida”, “Teatro Experimental do Negro” e “Adeola - Princesas e Guerreiras”.

As três últimas palavras-chaves foram adicionadas para análise a partir dos retornos da banca de qualificação, momento em que foi defendida a necessidade de dar protagonismo ao enfrentamento (e consequentes conquistas) dos Movimentos Negros, em face da agenda da educação e suas interfaces.

Para este novo levantamento, utilizamos as bases da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)²⁶ do Instituto Brasileiro de Informação e Ciência e Tecnologia (IBICT), e o recorte temporal analisado foi de uma década, do ano de 2009 a 2019 e com ele buscamos encaminhar duas frentes. A primeira delas mapear trabalhos acadêmicos brasileiros que contribuam para a construção do arcabouço teórico da pesquisa, levantamento centrado no racismo estrutural, bem como na combinação dos assuntos: identidade e negritude. Três horizontes que guiam, mas que não esgotam, o arcabouço teórico desta dissertação. A segunda frente buscou mapear os referenciais acadêmicos dos objetos empíricos da dissertação: o Colégio Estadual Paulo César da Nova Almeida (CEPAN), o Teatro Experimental do Negro (TEN), e o coletivo Adeola – Princesas e Guerreiras.

O primeiro levantamento se deu com os marcadores “racismo estrutural”, e encontramos 68 trabalhos acadêmicos, no âmbito da pós-graduação nacional, 46 dissertações de mestrado e 22 teses de doutorado. Dentro desse universo de 68 pesquisas, 16 estão em programas de Educação. Estas, no entanto, não contribuíram para a discussão sobre o racismo estrutural enquanto arcabouço teórico desta pesquisa, pois não aprofundaram o tema, apenas tangenciam em determinadas citações. Ainda dentro deste universo de 68 pesquisas, apenas 2 produções enquadram-se em programas de Comunicação, e ambas dialogam com esta pesquisa ao elaborar a transversalidade do racismo diante da estrutura social brasileira. São as dissertações de Diane Lima (2017)²⁷, que ao discutir os regimes de invisibilidade nas práticas artísticas propõe caminhos de rompimento ao racismo estrutural, e a de Aryclennys Sousa (2019)²⁸, que tem como intenção verificar como se manifesta o discurso do racismo, articulando a comunicação, representação social, cidadania e a categorização das modalidades de expressão da discriminação, preconceito e racismo identificados pela ciência. O trabalho aponta que o discurso racista no Brasil, especialmente no jornal impresso *Folha de S. Paulo*, manifesta-se de diversas formas, seguindo características de cordialidade, ambivalência, aversão, simbolismo e sutilidade.

Ao avaliar as pesquisas acadêmicas em torno da palavra-chave “racismo estrutural”, nota-se uma ausência desse debate no campo de convergência da comunicação e educação, isto é, as discussões aparecem isoladamente, ora no campo da comunicação, ora no campo da

²⁶ Para essa coleta foi utilizado o filtro “todos os campos”, na seção de busca avançada oferecida pela plataforma. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 21 jun 2020.

²⁷ Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_95d07b7785730c06f93c9f0b60735cd2. Acesso em: 04 de nov. de 2020.

²⁸ Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_9f6e9eabcef0c65e47ae23b3fa28cbfd. Acesso em: 04 de nov. de 2020.

educação. E é justamente no debate desta interface que esta pesquisa pretende evoluir.

O segundo levantamento se deu com o agrupamento de dois marcadores: “identidade” e “negritude”, e trouxe como resultado 16 trabalhos acadêmicos: 13 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado. Neste universo dos 16 trabalhos, não foram encontradas pesquisas no programa de Educação. Todavia, foram encontradas 3 produções realizadas em programas de Comunicação. Destas, duas foram lidas para fortalecer a construção teórica desta pesquisa, a tese de Kywza Joanna Fidelis Pereira dos Santos²⁹, *Dos orixás ao black is beautiful: a estética da negritude da música popular brasileira* (2014) que traz uma perspectiva de discursos identitários e/ou racializados a partir da evolução da música popular brasileira; e a dissertação de Paola Prandini³⁰, *A cor na voz: linguagem e identidade negra em histórias de vida digitalizadas contadas por meio de práticas educomunicativas* (2013) que ajuda a pensar os processos de construção de identidade negra em jovens no ambiente escolar, e que enfatiza que, no campo da pesquisa participativa, para que os atores pesquisados extrapolem possíveis barreiras da relação professor-aluno faz-se necessária a construção de ecossistemas comunicativos, baseado em relações horizontalizadas e que favoreçam o diálogo social.

Perante os trabalhos acadêmicos resultantes desta busca, e não aos programas de Comunicação ou Educação, foram lidas duas dissertações para adensar a reflexão desta pesquisa. A dissertação de Michelle Cirne³¹, desenvolvida no programa multidisciplinar de pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos, “*Não é uma tonalidade de pele, é uma posição política*”: a formação da identidade negra através do Projeto Universidade Livre (2007), que investiga em que medida se constrói e se transforma a concepção de negritude, em indivíduos que se inserem nos Movimentos Negros. E a dissertação de Michelangelo Henrique Batista³², *Entre a negritude e a africanidade: construção da identidade negra em Mato Grosso* (2011), do programa de Ciências Sociais, que levanta questionamentos sobre o universo identitário da população negra no Brasil, como ele é construído e quais os seus tensionamentos.

Para a segunda frente de desenvolvimento do estado da arte, pretendeu-se realizar um recorte direcionado aos objetos empíricos da pesquisa: CEPAN, TEN e Adeola.

A busca por todos os termos dos marcadores “Colégio Estadual Paulo César da Nova Almeida”, bem como da sigla CEPAN, em todos os campos, na BDTD não trouxe resultados, o mesmo ocorreu com o coletivo Adeola. Devido a este resultado, ampliamos a nossa pesquisa para a plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), que também mostrou resultado nulo. Por fim olhamos para o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento

²⁹ Disponível em: https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_f410195973b6c8d5f44aa25f7de30907. Acesso em: 04 de nov. de 2020.

³⁰ Disponível em: https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/USP_ace8cb5b3c11bdc6dbc5cab603039d77. Acesso em: 04 de nov. de 2020.

³¹ Disponível em: http://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_02aa171772ec78e8b721880ad209173c. Acesso em: 04 de nov. 2020.

³² Disponível em: https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/USIN_ee545792646edbafd331617b7fe052a7. Acesso em: 04 de nov. 2020.

de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que também trouxe resultado nulo para tais objetos. Este resultado, por outro lado, aponta como os objetos empíricos são interessantes de serem explorados, uma vez que ainda não há material acadêmico que se aprofunde sobre estas iniciativas.

Por fim realizamos um levantamento por meio dos marcadores “Teatro Experimental do Negro”, em todos os campos, na BDTD, e tivemos como resultado 12 trabalhos: 9 dissertações e 3 teses no período de 2009 a 2019. Nesse leque de trabalhos, duas dissertações se destacaram para a nossa construção de conhecimento. Uma delas é, a produção de Jackson Douglas Leal Silva³³ (2018), intitulada *Trajatória do teatro experimental do negro: uma busca por novos caminhos comunicacionais*, em que o autor constrói uma reflexão sobre a implementação de políticas antirracistas a partir da construção crítico-conceitual dos processos comunicacionais do TEN, colocando em relevo sua atuação na concepção de sofisticados sistemas comunicacionais, visando a afirmação do povo preto em termos de identidade racial, impulsionando a visibilidade e visibilidade negras em espaços antes dominados por uma supremacia branca.

Outra dissertação que trazemos à baila para essa discussão é a de Rafael dos Santos Nunes³⁴ (2012), cujo título é *A formação e educação do negro pelo Teatro Experimental do Negro (TEN): um estudo a partir das páginas do jornal Quilombo (1948-1950)*. O trabalho se debruça sobre o *Jornal Quilombo*, visto como um dos braços e porta-voz do TEN, para realizar uma discussão acerca dos textos escritos no jornal e seus entrecruzamentos com a educação. O autor apresenta como foco de sua mirada as narrativas do jornal que constroem relações com a formação pela educação e escolaridade, valorização da cultura afro-brasileira e da extrapolação do conteúdo trabalhado no periódico, com vistas a reflexão de não negros sobre os infortúnios que à época – e ainda hoje – assolavam a população negra.

Movida pelo espírito bourdiano³⁵ em construir um olhar educocomunicativo para as práticas pedagógicas em consonância com a valorização da pertença africana, foi realizada uma busca pela palavra-chave “lei 10.639”. Neste momento nosso recorte temporal compreendeu de 2003 a 2018, desde a data de sanção da Lei 10.639/03 até o ano em que aquela completou 15 anos de vigência.

A partir do campo assunto, considerando todos os termos, na BDTD, foram revelados 102 resultados, sendo 11 teses de doutorado e 91 dissertações de mestrado. Enquanto 61 destas pesquisas se enquadram área da Educação, nenhum dos resultados relacionou-se à Comunicação, campo em que esta pesquisa se se insere. Pode-se notar que diante dos 61 resultados acima citados, há um grande leque de estudos-temas desenvolvidos no programa de educação.

No locus escolar, as pesquisas que orbitam em torno do corpo docente, refletem sobre a

³³ Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_2fa4d0793fbdd761527b60fe80f84e6a. Acesso em 04 de nov. 2020.

³⁴ Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_a6a3ac6c8249246abf18452575fb9737. Acesso em 04 de nov. 2020.

³⁵ Sobre a necessidade de construção de objetos com designações específicas, Bourdieu (2007, p.47) diz que criamos novos objetos ao construirmos novas relações entre os aspectos das coisas.

necessidade da formação de professores, como a pesquisa de Kelly Xavier Madaleny³⁶, *Formação de professores e a lei 10.639/03: um diálogo possível?* (2016) que identifica duas das barreiras para a implementação da Lei nº10.639/03 em sala de aula: o desconhecimento de professores em relação a mesma e o fato de não se enxergarem capazes de praticar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, por falta de conhecimento sobre o assunto. Em cima dessas perspectivas, Madaleny discute a necessidade do fortalecimento da formação de professoras/es universitárias/os acerca da história e cultura afro-brasileira e africana, para que futuramente tais professoras/es estejam aptas/os a desenvolverem essas temáticas em sala de aula, e assim retribuírem à sociedade os meios para a transformação social.

Ainda sobre o corpo docente, algumas pesquisas revelam a presença de preconceito étnico-racial por parte da classe professoral. Essa atitude impede a construção de repertório positivo relativo às temáticas de história e cultura afro-brasileira e africana e, por corolário, gera um silenciamento sobre negritude e suas multiplicidades no ambiente escolar. É o caso da pesquisa de Gizele Araújo³⁷, *Docentes de Terra Nova-Ba: entre os dizeres e o silêncio frente aos pressupostos da lei 10.639/03* (2018), que estabelece uma discussão das implicações do preconceito velado em sala de aula, o qual não apenas impede a construção da identidade negra valorativa dos sujeitos discentes, como também afasta desse necessário debate os sujeitos não negros, enquadrando como tabu as plurais possibilidades de discussão do passado, presente e futuro das pessoas negras no Brasil.

Em termos de discussão sobre os recursos ferramentais para a aplicação da lei em sala de aula, são trazidos à baila alguns exemplos, dentre os quais destacamos a dissertação de Keila Oliveira³⁸, *A dimensão pedagógica do Cinema Negro : articulações sobre a Lei 10.639/03 e a imagem de afirmação positiva do negro* (2015) que destaca a importância da Mostra Internacional do Cinema Negro como um evento cultural que, a partir de conteúdo audiovisual, fomenta o papel de destaque dos negros no desenvolvimento cultural, econômico e social do Brasil, ressaltando o sujeito negro como ator social participante dos processos históricos, e não somente mero expectador das relações. Também é importante a dissertação de Cícera Nunes³⁹, *O Reisado em Juazeiro do Norte e os conteúdos da História e Cultura Africana e Afrodescendente: uma proposta para a implementação da Lei n 10.639/03* (2007) que propõe um caminho para o ensino de cultura afro-brasileira e africana, a partir dos Reisados Juazeirenses, dança de matriz africana que carrega em seu legado elementos histórico-culturais que contribuem para a formação identitária

³⁶ Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRRJ-1_26ef0c3fdb6c343d7e09b43d85115e33. Acesso em: 04 de nov. 2020.

³⁷ Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEFS_42872f38ccd040d6ddbba5ae7872b51f. Acesso em: 04 de nov. 2020

³⁸ Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_29acd0631891697ea4de5f0cfed63f98. Acesso em: 04 de nov. 2020.

³⁹ Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_e691a3dc0f3dea4730ff004c86d62902. Acesso em: 04 de nov. 2020.

da região do Cariri Cearense. A dissertação de Nágila Santos⁴⁰, *Revista África e Africanidades: educação antirracista na perspectiva de docentes da educação básica* (2017) aborda a *Revista África e Africanidades* como um valioso espaço de informação e divulgação sobre as temáticas africanas e afro-brasileiras. A autora aponta que a revista permite o encontro de públicos em diferentes atuações ao que tange a educação, fomentando tanto o debate acadêmico, como promovendo a participação de docentes da educação básica. Por fim, também é importante citar a tese de Marinês Souza⁴¹, *Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s): currículo e diversidade cultural - a inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de artes em escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo* (2010) que, a partir de uma pesquisa realizada em escolas da zona leste, da cidade de São Paulo, reflete sobre como as perspectivas culturais de matrizes africanas e indígenas estão sendo incorporadas na área de Artes, apontando que a despeito do significativo número de professoras/es que informaram ter conhecimento da lei, as ações ainda são individualizadas em termos de implementação. Debate também como as ações, nas escolas pesquisadas, são pontuais e esporádicas, e como as/os professoras/es assumem que há necessidade de melhorias de ações nessa frente de democracia curricular.

Foi possível notar que, nas pesquisas da área da Educação há uma escassez de debate teórico sobre como os preceitos da Educomunicação são capazes de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes para as questões étnico-raciais. Paira um recorrente comportamento de colocar os meios de comunicação como instrumental para amparar a Educação, sem tensionar necessariamente o encontro dos dois campos. Esta pesquisa pretende seguir na contramão desse pensamento, isto é, contribuir com o conhecimento construído com e a partir de práticas que buscam a convergência das potencialidades da Educação e Comunicação, justamente em sua interface.

Por fim, gostaríamos de sair deste processo de levantamento de obras com a reflexão propiciada pelo símbolo adinkra Boa Me Na Me Mmoa.

⁴⁰ Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRRJ-1_d55a32292898fd40f5be8b9bb2feadca. Acesso em: 04 de nov. 2020.

⁴¹ Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_468a6ec6033b6102b235333894bfc62. Acesso em: 04 de nov. 2020.

Figura 2 – Boa Me Na Me Mmoa Wo, símbolo adinkra



Fonte: História da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra.

O símbolo adinkra Boa Me Na Me Mmoa Wo significa cooperação e interdependência, conceitos que indicam o percurso desta pesquisa. Em outras palavras, acreditamos que aplicar a lente da Educomunicação para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a partir de outros caminhos que já estão sendo trilhados, enriquece e amplia um debate já bastante profícuo academicamente, mas que ainda apresenta espaços a serem desbravados. Esta pesquisa caminha nesse sentido, como mais uma contribuição na construção de um campo rico e plural, no qual diferentes abordagens convivem e se complementam.

2

KURONTI NE AKWAMU

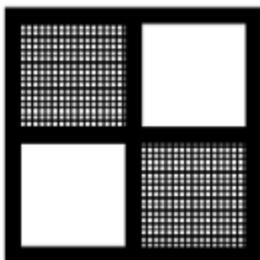
É de evidente complexidade e de fundamental valor a ação de determinar o peso de quase quatro séculos de escravidão, bem como a atuação de um regime escravista, na sociedade brasileira. Embora não falem intérpretes do Brasil e do mundo, em seus múltiplos enquadramentos acadêmicos, que se propuseram e seguem incumbidas/os dessa tarefa hercúlea de manter na centralidade da pauta democrática a questão racial, o debate de gênero, de sexualidade, de classe e de território, mesmo que essas temáticas nem sempre se entrecruzem, a partir da lente da interseccionalidade⁴².

Arriscamos a dizer que em cada canto do Brasil existe, neste momento, uma pessoa se debruçando a pesquisar e a adensar o debate sobre as dinâmicas de marginalização dos grupos socioacêntricos. Contudo, em meio a múltiplos debates entre teóricos e pesquisadores dessas temáticas, amiúde apresenta-se uma linha de pensamento: a de que a ideologia racista e as práticas discriminatórias que foram basilares para o sistema escravista no Brasil até 1888, e para o imperialismo na África até 1980⁴³, atravessaram as décadas seguintes sob nova roupagem.

Em vista disto, buscando falar do presente, e elucubrar sobre o futuro, achamos importante revisitar alguns conceitos, ainda que esses possam aparentar repetitivos para os leitores deste trabalho. Existe uma ampla e profícua bibliografia acerca de cada um dos conceitos apresentados, e a ideia aqui não é retomar em sua totalidade essa abrangente produção bibliográfica, mas sim, recorrer a algumas/uns autoras/es que nos auxiliem a apresentar as ideologias, vistas como sustentáculos das assimetrias ligadas às questões raciais. Percorreremos essa travessia conceitual, trabalhando tanto com pensadores do século passado, como também autoras/es contemporâneos.

O símbolo adinkra Kuronti ne Akwamu, a seguir representado, nos ajuda a sublinhar a proposta deste capítulo:

Figura 3 – Kuronti ne Akwamu, símbolo adinkra



Fonte: História da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra.

O símbolo tem entre os seus significados: a democracia, o compartilhamento de ideias e a complementariedade. Carrega como mensagem a ideia de que “Uma cabeça não constitui um Conselho”, ou que “Duas cabeças pensam melhor do que uma” (CARMO, 2016). Nesse sentido, essa reflexão adinkra define os nossos anseios em relação a proposta da discussão teórica a seguir, na qual buscamos reunir alguns conteúdos caros e que aparecem como o pano de fundo de nossa pesquisa, dando visibilidade a complementares concepções teóricas e conceituais.

⁴² De acordo com Crenshaw (1991) a interseccionalidade é um conceito o qual permite analisar e assim compreender as consequências dinâmicas do entrecruzamento de múltiplos sistemas de opressão, onde eixos de subordinação que se articulam em um mesmo sujeito social, adicionando novas camadas às lógicas de aceitação/exclusão no contexto social.

⁴³ O último país africano a ter a sua independência do Reino Unido reconhecida foi o Zimbábue em 1980.

2.1

Da Raça ao Alterocídio

Tenía siete años apenas,
 apenas siete años
 Qué siete años!
 No llegaba a cinco siquiera!
 De pronto unas voces en la calle
 Me gritaron Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!

(Victoria Santa Cruz, 1960)

O poema-canção de Victoria Santa Cruz — poeta, compositora, coreógrafa e professora afro-peruana –, que abre este subcapítulo, ilustra um doloroso cenário recorrente na história de vida de toda uma população afrodescendente, a qual está sujeita a ser interpelada por crimes e injúrias raciais desde muito jovem.

Contudo, de saída, cumpre destacar que nos aliamos a Achille Mbembe (2018) quanto à explanação sobre o termo negro, o qual amiúde se confunde aos conceitos de escravo e de raça. Salientamos a necessidade do debate público, e acadêmico, acerca da raça branca, isto é, colocando na centralidade os indivíduos brancos e as questões relacionadas à branquitude, pois embora exista evidentemente uma interrelação entre os conceitos de raça e negro, acreditamos ser terreno propício a tensionamentos e avanços aquele que lança luz ao debate de raça problematizando a branquitude, tal como as/os pensadoras/es Maria Aparecida Silva Bento (2002), Lourenço Cardoso (2008) e Lia Vainer Schucman (2012), têm trabalhado em suas pesquisas.

Mbembe (2018), ao introduzir o debate sobre a conceituação de raça sublinha que trabalhar essa temática é mergulhar numa linguagem inelutavelmente imperfeita e imprecisa e, inclusive, arrisca a afirmar que trabalhar raça é aplicar uma linguagem inadequada, fazendo assim uma evidente provocação acerca da complexidade do conceito.

Desta ponderação introdutória, compreendendo a construção social do conceito de raça, e, portanto, a sua inexistência enquanto fato natural físico, antropológico ou genético, Achille Mbembe (2018, p.28) assevera:

A raça não passa de uma ficção útil, uma construção fantasmática ou uma projeção ideológica, cuja função é desviar a atenção de conflitos considerados, sob outro ponto de vista, como mais genuínos – a luta de classes ou a luta de sexos, por exemplo. Em muitos casos, é uma figura autônoma do real, cuja força e densidade se devem ao seu caráter extremamente móvel, inconstante e caprichoso. Aliás, há bem pouco tempo, a ordem do mundo fundava-se num dualismo inaugural que encontrava parte de suas justificações no velho mito da superioridade racial.

O que o autor nos apresenta é a tônica da gênese do racismo biológico-social alicerçado na ideia de que existe uma raça superior (branco-europeia) caracterizada por sua superioridade física, moral, intelectual e estética, desfrutando, deste modo, de um poder de construção de verdades e normas, ficando todas as demais raças à margem dessa centralidade de força e se constituindo como um perigo para o patrimônio biológico.

Desta forma, as instituições jurídicas, médicas e comunicacionais, colheram louros ao instaurar na tessitura social o discurso da diferença das raças como justificativa para formas plurais de segregação, castração, e construção de referências normatizantes do corpo social.

O mito da superioridade racial, ao qual Mbembe se refere, encontra-se no pensamento racial, pretensamente científico, inserido com preponderância no Brasil no início do século XX.

Cumprir mencionar que a gênese do racismo é bastante debatida, em termos de localização no espaço-tempo, e alguns autores elaboram sobre o racismo, enquanto fenômeno, a partir da Antiguidade. O antropólogo Kabengele Munanga (2009) enfatiza que não existe consenso entre os estudiosos sobre a origem do racismo. Para esta pesquisa trabalhamos com o fenômeno localizando-o dentro da sociedade ocidental moderna.

As teorias da superioridade racial branca sedimentam-se no Brasil com grande veemência, como resposta aos anseios dos antigos escravocratas, ancorando-se no movimento eugenista. Criada no século XIX por Francis Galton, eugenia apresenta-se como uma pseudociência que trabalha a partir de um conjunto de ideias e adoção de práticas que falaciosamente poderiam melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações, tanto da perspectiva mental como das qualidades físicas.

Essa proposição teve grande repercussão no Brasil, e embora as suas hipóteses, como ciência, tenham sido refutadas ao longo do tempo, esse pensamento permanece até hoje na sociedade em que vivemos, como justificativa para práticas discriminatórias e racistas, portanto criminosas.

Segundo os pressupostos eugênicos, a hereditariedade é o fator que orientaria o destino de vida dos sujeitos. Ao nascer os indivíduos já seriam enquadrados como superiores ou inferiores, de acordo com critérios ancorados na biologia. Diante de um modelo de pensamento determinista, não havia a possibilidade de o indivíduo escapar do seu destino, as condições de sua vida social estariam assim determinadas *a priori*, em seu nascimento.

Com o travestido compromisso racista de aprimorar a raça, os eugenistas argumentavam que se fazia necessário livrar a sociedade de pessoas que apresentassem certos tipos de enfermidade - a exemplo das doenças mentais-, ou que apresentassem condutas desviantes - tais como sujeitos inseridos no contexto da criminalidade. E, para lograr tal objetivo, os eugenistas promoviam determinadas práticas para eliminar essas características indesejáveis nas gerações futuras.

Esse movimento de eliminação foi aplicado na esfera racial, e não apenas a esse ou àquele indivíduo específico. Os integrantes do movimento eugenista ampararam-se essencialmente ao enquadramento racial, e neste cenário os indivíduos negros deveriam ser eliminados da sociedade. Os eugenistas defendiam que a capacidade humana provinha de herança genética, nesta perspectiva pessoas negras eram enquadradas como inferiores, propensas à irracionalidade,

violência, luxúria, entre outros aspectos de enquadramento racistas.

Para ter êxito em seu ideal, os eugenistas prescreviam algumas formas de atuação na sociedade. Entre outras medidas, seria necessário estimular a procriação entre os indivíduos considerados de raça superior, ao passo que ficaria coibida a procriação daqueles classificados como indivíduos de raça inferior. O corolário desse pensamento reverberou na criação inclusive de políticas públicas que serão comentadas mais adiante.

No Brasil, Renato Kehl, médico e sanitarista, é considerado um dos protagonistas e disseminadores dessa ideologia. Com um projeto escancarado de eliminação racial, à época Kehl listou os meios pelos quais previa a chamada “melhoria racial”. A pesquisadora Maria Eunice Maciel (1999) nos apresenta esta lista:

- 1) Registro do pedigree das famílias;
- 2) Segregação dos deficientes criminais;
- 3) Esterilização dos anormais criminosos;
- 4) Neo-maltusianismo com os processos artificiais para evitar a concepção nos casos especiais de doença ou miséria (controle do nascimento);
- 5) Regulamentação eugênica obrigatória nas escolas secundárias e superiores;
- 6) Educação eugênica obrigatória nas escolas secundárias e superiores;
- 7) Propaganda popular de conceitos e preceitos eugênicos;
- 8) Luta contra os fatores disgenizantes por iniciativa privada e pelas organizações oficiais;
- 9) Testes mentais das crianças entre 8 e 14 anos;
- 10) Regulamentação da situação dos filhos ilegítimos;
- 11) Estabelecimento de cuidados pré-natais das gestantes e pensões para mulheres pobres;
- 12) Regulamentação da imigração sobre a base da superioridade média dos habitantes do país, estabelecida por testes mentais;
- 13) Estabelecimento dos defeitos hereditários disgenéticos que impedem o matrimônio e os que podem servir de base a pleiteação de divórcio.

Cumprido destacar que Kehl conseguiu mobilizar diversos atores para seguir com o seu projeto de eugenia no Brasil, dentre eles uma figura importante para a história da comunicação brasileira, Edgard Roquete-Pinto, que entre outras funções foi o criador da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, hoje conhecida como Rádio MEC (antes Ministério da Educação, atualmente Música, Educação e Cultura). Roquete-Pinto, que liderou o Congresso de Eugenia no Rio de Janeiro em 1929, também liderou e marcou a implantação do rádio com cunho educativo, portanto uma figura que é comumente citada em pesquisas acadêmicas acerca das origens da radioescola. A pesquisadora Francine Segawa (2009, p. 27) ao traçar a origem do programa *Educom.rádio*⁴⁴ relata que em 1926 Roquete-Pinto publicou na Revista *Electron* impressa pela

⁴⁴ O *Educom.rádio* foi um programa de política pública, com foco em educomunicação e realizado pelo Núcleo de Comunicação e Artes da USP a aproximadamente 11 mil professores e alunos de 455 escolas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, entre 2001 e 2004.

Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, um plano de organização com vistas a solucionar as questões do rádio educativo no país, com o objetivo de instalar uma radioescola em cada capital.

Fizemos essa rápida digressão, para colocar breve luz na atuação de Roquete-Pinto ao longo da história, pois não raro tal figura é tratada com reconhecimento acerca de sua contribuição para o universo da Educomunicação, mas pouco se fala de seu comprometimento à frente de uma corrente eugenista brasileira. Ora, a Educomunicação enquanto viés instrumental também pode servir à intencionalidade racista, é preciso que estejamos atentas/os a essas condutas desviantes que atuem na contramão dos valores pregados pelos cânones teóricos deste campo.

Outros nomes influentes também apoiaram o pensamento eugenista, como o renomado autor Monteiro Lobato, que não era apenas amigo próximo de Renato Kehl, como escreveu um livro baseado nas ideias eugenistas⁴⁵. Gilberto Freyre⁴⁶, em seu livro amplamente divulgado *Casa-Grande & Senzala* (2003), de 1933, ao enaltecer a miscigenação como traço único do Brasil, corrobora com o pensamento que a miscigenação contribuiria para o apagamento dos caracteres dos negros e índios na sociedade brasileira. Anteriores aos supracitados, também foi representante do pensamento eugenista Raimundo Nina Rodrigues.

Um fato de importante relevância na política migratória nacional, se deu com a aprovação da emenda que ficou conhecida como “lei de cotas”⁴⁷. Na Constituição de julho de 1934, que no parágrafo 6 do artigo 121 determinava que restrições deveriam ser impostas à entrada de imigrantes com o objetivo de garantir a “integração étnica e capacidade física e civil do imigrante”. De acordo com o parágrafo subsequente do mesmo artigo, a lei previa ainda a proibição de concentração de imigrantes em qualquer parte do território brasileiro. O debate sobre etnia neste momento, estava voltado para uma preocupação para além da imigração negra, havia também uma preocupação em restringir a entrada de amarelos e, por outro lado, estimular a imigração de portugueses, italianos e espanhóis, que apareciam como os imigrantes preferenciais. Tanto que houve uma imigração subvencionada entre os períodos de 1870 a 1930 com objetivo de estimular a vinda de imigrantes “preferenciais”: não só as passagens eram financiadas, como também o alojamento e o trabalho inicial no campo ou na lavoura.

Raça não se configura como um termo fixo, trata-se de um conceito que está atrelado aos movimentos históricos, carregando assim interpretações sociais em constante transformação ao longo dos séculos. Ao falar de como a ideia de raça se constrói socialmente, Silvio

⁴⁵ Em 1926, Monteiro Lobato publicou o seu único romance adulto e de insólita ficção científica, o livro “O Presidente Negro e O Choque das Raças”, cuja sinopse trabalha a ideia de união do país a partir, primeiramente, do alisamento dos cabelos das pessoas negras, culminando na esterilização de toda a raça negra. A partir desses elementos Lobato postula sua grande solução eugênica para o país.

⁴⁶ Gilberto Freyre (2003, p. 66), ao criticar as análises racistas que se destacavam nas décadas iniciais do século XX, dizendo que a “predisposição do português para a miscigenação” e para a “colonização híbrida e escravocrata nos trópicos” levou o Brasil a construir relações raciais menos tensas, bem como a valorizar o mestiço, acabam por ajudar a fomentar o mito da democracia racial brasileira, suas ideias atravessaram oceanos vendendo uma visão positiva deste processo colonizador.

⁴⁷ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada a 16 de julho de 1934; a “lei de cotas” foi mantida no artigo 151 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada a 10 de novembro de 1937. Constituições do Brasil. São Paulo: Atlas, 1979.

Almeida (2018, p. 20) nos situa:

O século XVIII e o projeto iluminista de transformação social deram impulso renovado à construção de um saber filosófico que tem o *homem como seu principal objeto*. O homem do iluminismo não é apenas o sujeito cognoscente de século XVII celebrizado pela afirmação cartesiana *penso, logo existo*, é também aquilo que se pode conhecer; é sujeito, mas também objeto do conhecimento. A novidade do iluminismo é o conhecimento que se funda na observação do homem em suas *múltiplas facetas e diferenças* “enquanto ser vivo (biologia), que trabalha (economia), pensa (psicologia) e fala (linguística)”. Do ponto de vista intelectual, o iluminismo constituiu as ferramentas que tornariam possível a *comparação* e, posteriormente, a *classificação*, dos mais diferentes grupos humanos a partir de características físicas e culturais.

A guisa de conclusão, o autor apresenta que o conceito de raça vai operar por meio de duas vias, em relação a sua conformação histórica. Ambas não são excludentes, ao contrário, operam paralelamente. A primeira via para debate de raça, coloca em relevo as características biológicas, em que a identidade racial será atribuída fenotipicamente. A segunda via, trabalha raça como característica étnico-cultural, em que os elementos que unem ou afastam determinados indivíduos estão associados à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes.

Nilma Lino Gomes, ao discorrer sobre termos e conceitos que permeiam as discussões sobre relações raciais no Brasil, nos apresenta o conceito de raça social, que orienta este trabalho:

‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999: 9 apud GOMES, 2012, p. 48).

Para Achille Mbembe (2018) tanto a concepção de raça, como o que entendemos como negro, são elementos centrais do processo discursivo europeu. O autor assevera que ambos os termos possuem flexibilidade, e operam em cunho existencial. O debate sobre raça, a partir de uma perspectiva colonialista, infere em discussão sobre o devir-negro. Ao longo de seu postulado, o autor nos provoca a reflexão de que, para imergir em uma pauta de busca por uma sociedade mais equânime, é preciso compreender como o sujeito negro foi construído, com a intencionalidade de exclusão e degradação, para citar alguns dos aspectos negativos que circundam a existência negra.

Mbembe trabalha a um só tempo com um verniz poético e assertividade, ao definir o sujeito negro como aquele que vemos quando nada se vê, quando nada compreendemos, e sobretudo como quando nada queremos compreender. Essa invisibilidade é ponto fulcral do racismo que, além de negar a humanidade do outro, se consolida como mecanismo legitimador da castração e da exploração.

Dialogando com uma outra dimensão de análise, podemos dizer que o racismo se

configura como mecanismo pleno de biopoder-biopolítica (FOUCAULT, 2002), o qual vai definir quem deve ser eliminado, em mortes físicas, simbólicas e políticas.

Biopoder e a biopolítica, conceitos que explicam a consolidação do racismo no século XIX, são trabalhados individualmente por Foucault (2002) – “biopoder” e “biopolítica”.

O biopoder-biopolítica vai se configurar como tecnologia de poder calcada no controle político e regulação econômica, que assume os seus contornos por meio do conjunto de práticas que se exerce sobre a vida, seja no âmbito individual, isto é um controle sobre a vida de cada pessoa em particular, seja em sua dimensão coletiva, por meio de uma ação sobre a vida das pessoas enquanto membros de uma população, compondo assim uma espécie de “naturalidade biológica”.

Apresenta-se, então, por um lado, um poder direcionado à sujeição e à subordinação dos corpos – disciplinar – e na mesma medida, o controle das populações, isto é, o poder referido à figura do Estado. Nesta segunda dimensão, temos governos avidamente alarmados com a população e suas dinâmicas, quais sejam: a natalidade, a mortalidade, a esperança de vida e a incidência de doenças. (FOUCAULT, 2002).

Foucault (2009) apresenta a constelação do biopoder-biopolítica em face do poder disciplinar, apresentando seus dois polos:

Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se [...], em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois polos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos polos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, [...] centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida (FOUCAULT, 2009, p. 151-152).

Para trabalhar esses conceitos, Foucault analisa os movimentos da população na Europa no final do século XVIII e início do século XIX, olhando para essa descoberta do corpo do indivíduo como máquina que pode ser administrada com vistas a poder render, um corpo que é necessário ser investido de uma potência de vida, para que possa exercer a sua funcionalidade diante da ordem capitalista. Foucault então estabelece essa dinâmica do controle de vida, como indissociável ao momento econômico vigente à época, a qual a Revolução Industrial figura como grande marco.

Mbembe (2017), no entanto, transborda o conceito foucaultiano de biopoder-biopolítica ao alargar a perspectiva do controle sobre os corpos, colocando na centralidade de seus ensaios a questão da raça, bem como trazendo uma abordagem de pensamento decolonial em sua dimensão de tensionamento ao pensamento norte-globalista, eurocêntrico. Mbembe nos provoca:

A noção de biopoder será suficiente para designar as práticas contemporâneas mediante as quais o político, sob a máscara da guerra, da resistência ou da luta contra o terror, opta pela aniquilação do inimigo como objetivo prioritário e absoluto? A guerra, não constitui apenas um meio para obter a soberania, mas também um modo de exercer o direito de matar. Se imaginarmos a política como uma forma, devemos interrogar-nos: qual é o lugar reservado à vida, à morte e ao corpo humano (em particular o corpo ferido ou assassinado)? Que lugar ocupa dentro da ordem do poder? (Mbembe, 2017, p. 108).

Com essas indagações, o autor vai cunhar o conceito de necropolítica, atualizando a crítica social foucaultiana para fenômenos da periferia do capitalismo, partindo da ideia que desde a Modernidade, até o momento contemporâneo, o Estado atua não somente nos corpos dos indivíduos em prol de um investimento de vida, mas sobretudo numa autoridade normalizada para a morte de determinados corpos.

Na visão do autor, a necropolítica é a política da morte adotada pelo Estado. Ela não é um episódio isolado, não é um ato de excepcionalidade diante de uma regra. É a norma vigente e atuante em larga escala no mundo contemporâneo. A necropolítica, como uma tecnologia de produção e gestão da morte, opera com uma lógica na qual vai prevalecer a indiferença perante as vidas perdidas. Nas palavras de Mbembe (2017, p.65), “trata-se de uma morte à qual ninguém se sente obrigado a responder. Ninguém tem qualquer sentimento de responsabilidade ou de justiça no que respeita a esta espécie de vida ou a esta espécie de morte”.

Neste mesmo contexto de explanação, o autor passa a articular como o racismo é motor elementar da máquina necropolítica, que vai trabalhar com duas fontes de abastecimento: de um lado determina que se reduza o valor da vida de determinados corpos, por outro lado instaura o hábito da perda.

Para dar tangibilidade a este conceito, faremos uma digressão para ilustrar em termos práticos este conceito de notável complexidade, cunhado por Mbembe. O momento de grande evolução do debate teórico desenvolvido no trabalho, teve como pano de fundo o cenário pandêmico de 2020, que em 28 de setembro, atingiu a marca de um milhão de mortes segundo o monitoramento da Universidade de Johns Hopkins⁴⁸.

No discurso predominante da mídia, e também nas relações cotidianas, tanto da perspectiva nacional, quanto sobre notícias a respeito da evolução da pandemia no exterior, pudemos acompanhar uma frequente manifestação, intencionalmente colocada em disputa pelos governantes em exercício: a proteção da vida versus a retomada da economia. Por parte dos governantes, muitas vezes porta-vozes de uma elite econômica, tratou-se de um discurso marcadamente genocida, ao exigir que a classe trabalhadora retomasse a rotina profissional e de consumo, mesmo com a precariedade sanitária também patente no transporte coletivo público, com a incerteza de atendimento eficiente em caso de contração do vírus, e ausência de remuneração enquanto pessoas condicionadas a uma sujeição de trabalho precarizado – para dizer alguns aspectos silenciados no discurso dos arautos da economia neoliberal.

⁴⁸ Informações retiradas a partir do jornal Nexo. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/09/28/1-milh%C3%A3o-de-mortes-quais-os-est%C3%A1gios-da-pandemia-no-mundo>. Acesso em: 29 de set. 2020.

Todas as análises científicas, e boa parte das medidas de caráter preventivo preconizadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) foram traduzidas pelo então presidente de plantão, como uma afronta política com vistas a arruinar a economia do país. Quando o número de óbitos, no Brasil, contabilizou 40 mil mortos, o presidente com acinte comandou: “Arranja uma maneira de entrar e filmar”⁴⁹, a fala de Bolsonaro, além de incentivar que as pessoas invadam hospitais, colocando em risco não apenas a sua saúde, como também dos enfermos, tenta deslegitimar os dados passados pelos órgãos públicos em relação a situação dos hospitais. Quando uma jornalista canalizou a atenção do presidente com a informação que o Brasil havia ultrapassado o número de mortos da China, em razão do covid-19, a figura pública com deboche retrucou: “E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?”⁵⁰.

Essa atitude descompromissada com a vida, e até mesmo genocida, de diversas autoridades e instituições políticas, dentre os quais a figura presidencial, encontra consonância na necropolítica proposta por Mbembe:

[...] o poder necropolítico opera por um gênero de reversão entre vida e morte, como se a vida não fosse o médium da morte. Procura sempre abolir a distinção entre os meios e os fins. Daí a sua indiferença aos sinais objetivos de crueldade. Aos seus olhos, o crime é parte fundamental da revelação, e a morte de seus inimigos, em princípio não possui qualquer simbolismo. Este tipo de morte nada tem de trágico e, por isso, o poder necropolítico pode multiplicá-lo infinitamente, quer em pequenas doses (o mundo celular e molecular), quer por surtos espasmódicos – a estratégia dos pequenos massacres do dia-a-dia, segundo uma implacável lógica de separação, de estrangulamento de vivisseção, como se pode ver em todos os teatros contemporâneos do terror e do contraterror (Mbembe, 2017, p. 65).

Mbembe nos convida a um pensamento conceitual metodológico para nos guiar em reflexões, com vistas a transformação social diante dos diagramas de poder pré-estabelecidos. Esse estímulo de pensar a contemporaneidade à luz de matriz teóricas, nos permite colocar uma lupa sobre o que tem sido designado como vida, para que possamos incidir sob uma transformação enquanto tessitura social. Tal como nos convoca Mbembe:

Trata-se tão só, há que precisar, da luta e do futuro que há que sulcar custe o que custar. Essa luta tem como finalidade produzir a vida, derrubar as hierarquias instituídas por aqueles que se acostumaram a vencer sem ter razão, tendo a “violência absoluta”, nesse labor, uma função desintoxicadora e instituinte. Essa luta tem uma dimensão tripla. Visa antes de mais destruir o que destrói, amputa, desmembra, cega e provoca medo e cólera – o tornar-se-coisa. Depois, tem por função acolher o lamento e o grito do homem mutilado, daqueles e daquelas que, destituídos, foram condenados à abjecção; cuidar, e eventualmente, curar aqueles e aquelas que o poder feriu, violou ou torturou ou, simplesmente, enlouqueceu (Mbembe, 2011, s/p).

Cumpre destacar que a produção de Mbembe tem como principal inspiração a obra de

⁴⁹ Veja matéria da CNN Brasil, disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2020/06/11/bolsonaro-sugere-entrada-em-hospitais-para-fiscalizar-gastos-com-a-covid-19>. Acesso em: 29 de set. 2020.

⁵⁰ Veja matéria do G1, disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/28/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-mortes-por-coronavirus-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 29 de set. 2020.

Frantz Fanon (2008; 2015), mas também dialoga a todo momento com outros autores, como a já mencionada conexão com as noções foucaultianas de biopoder-biopolítica. Mas o autor também assume a perspectiva de Giorgio Agamben e Carl Schmitt⁵¹ sobre o estado de exceção e as análises de Hannah Arendt⁵² sobre o imperialismo e sobre o terror totalitário. Nutrir-se do terreno fértil plantado por essas/es autoras/es não deslegitima, em absoluto, a sofisticação do pensamento desenvolvida por Mbembe, ao contrário apresenta um sortido repertório a ser trabalhado em camadas na discussão proposta pelo autor.

Mbembe (2017) à luz de Schmitt e Agamben, discorre sobre o cenário no qual as políticas de extermínio da vida não são percebidas de forma negativa, aquele que possui o direito de matar — o poder soberano — investe em situações tanto de medo como de terror, a partir da criação de um inimigo ficcional, fantasmático, intensificando o que o autor classifica como políticas da inimizade, e que também trabalha a partir do seu conceito de *alterocídio*.

A palavra deriva do latim *alteritas* significando o esforço para se colocar no lugar do outro. É também trabalhada como a condição de ser “outro” dentro da perspectiva do “eu”. Em um entendimento relacional, é também compreendida como a conjuntura de ser “outro” dentro da perspectiva do “eu”. Destarte, a existência do eu-individual seria permitida mediante o contato com o outro. Já o sufixo *cídio* deriva do latim *caedere*, e tem por significado “matar, imolar, derrubar”. Mbembe nos interpela sobre a questão da alteridade no contexto do racismo, nos apresentando o conceito de alterocídio.

[...] consiste naquilo que se consola odiando, manejando o terror, praticando o alterocídio, isto é, constituindo o outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto propriamente ameaçador, do qual é preciso se proteger, desfazer, ou ao qual caberia simplesmente destruir, na impossibilidade de assegurar seu controle total. (James Baldwin apud. Mbembe, 2018, p. 27).

Muniz Sodré (2006a, p. 106), também articula a ideia de alterocídio, embora não utilize esse termo, ao elaborar que “em face da banalização operada pelas simulações contemporâneas da realidade histórica, a exemplo da mídia, a violência vai perdendo o seu caráter de excepcionalidade”. Trata-se de perversidade, pois “quando não se sente, nem se sabe mais exatamente o que é violência, fica em seu lugar o ódio, tão visível na indiferença predatória das elites quanto na crueldade física dos atos de agressão anômicos” (SODRÉ, 2006, p. 107).

Percebe-se, portanto, que a assertividade de Sodré está no campo da Comunicação atuando na contramão da alteridade, na medida em que estes sistemas fomentam majoritariamente

⁵¹ Concordando com Schmitt, Agamben (2004) vai destacar o soberano como aquele que suspende o direito, a regra, a lei vigente. A figura soberana faz uso da exceção, não segue a regra e recorrer livremente a suspensão daquilo o que é de direito, inclusive o próprio direito. Agamben apresenta o estado de exceção, como um espaço-tempo onde está presente a “força de lei sem lei”, se configurando assim como uma “força de ausência de lei”, levando a um jogo entre a violência legítima, e ilegítima.

⁵² Achille Mbembe articula com Hannah Arendt quando esta trabalha a ideia de que “não existem paralelos a vida nos campos de concentração. Seu horror não pode ser inteiramente alcançado pela imaginação, justamente por situar-se fora da vida e da morte” (Arendt, 1996: 444). A partir deste estado, trabalhado por Arendt, de estar fora da vida e da morte, Mbembe caminha para apresentar aqueles que habitam no mundo da morte, a exemplo da passagem trabalhada pelo autor: “A vida do escravo, em muitos aspectos, é uma forma de morte em vida” (MBEMBE, 2016, p. 131-132).

a visão do outro como ameaça e perigo à própria vida do cidadão, em narrativas diretas e indiretas nas quais a eliminação incorre numa suposta proteção e bem-estar para um grupo, para um amplo corpo social, reafirmando um princípio de soberania autorizado a aplicar políticas de morticínio, fundamentadas na permissão para matar como maneira de fazer viver (MBEMBE, 2016).

O conceito de Mbembe, alterocídio, está em pleno diálogo com a discussão elaborada na tese de doutoramento de Sueli Carneiro na qual, por meio de uma trilha com certas similaridades àquela percorrida por Mbembe, amplia o conceito de biopoder-biopolítica de Foucault e discorre sobre o que ela chama de dispositivo de racialidade/biopoder. Na obra, Sueli Carneiro (2005) manifesta parte da visão foucaultiana, mas amplia o debate, dando centralidade à questão racial, exprimindo como o Eu (branco) foi construído a partir da inferiorização do Outro (negro). Nas palavras da autora:

Neste trabalho complementamos semelhante visão de Foucault, afirmando que esse eu, no seu encontro com a racialidade ou etnicidade, adquiriu superioridade pela produção do inferior, pelo agenciamento que esta superioridade produz sobre a razoabilidade, a normalidade e a vitalidade. Podemos afirmar que o dispositivo de racialidade também será uma dualidade entre positivo e negativo, tendo na cor da pele o fator de identificação do normal, e a brancura será a sua representação (2005, p.42).

Podemos perceber pelo diálogo com essas/es autoras/es, como a dimensão racial tem sido regularmente tema presente na produção de intelectuais negros, inclusive brasileiros. Desde que a gênese do conceito de raça é forjada no século XIX, a partir do pensamento acadêmico europeu, sempre existiu produção combatível, e com protagonismo negro, responsável por essa desconstrução de narrativas hegemônicas. Como sabemos, nem sempre a produção intelectual negra esteve circunscrita ao espaço acadêmico, mas uma vez que a esses corpos é possibilitada a entrada em tal ambiente, são inauguradas novas, aprimoradas e complexas abordagens, com vistas à construção de outras epistemologias.

2.2

Racismo individual, institucional e estrutural

Esperar que as grandes questões contemporâneas da política, da economia e da cultura sejam compreendidas sem um diagnóstico sofisticado do racismo e suas consequências é ingenuidade. Quando falamos em sofisticação, pretendemos culminar em um debate sobre o racismo em sua concepção estrutural, ou seja, como elemento constitutivo da vida social, incidindo sobre a economia, a política, a cultura, o direito, a mídia, a educação e as relações sociais cotidianas.

Compreendemos aqui que não há hierarquia entre as concepções, contudo o debate

público, conduzido pela mídia de massa, usualmente se alonga na dimensão individual dessa forma de desumanização. Embora corroboremos com a urgência dessa pauta, seja em qual dimensão de debate estiver inserida, também nos interessa trazer à baila a reflexão sobre racismo como fundamento estruturador das relações sociais.

Também é necessário tensionar o debate de raça e o seu entrecruzamento com gênero, pois à luz do que proferiu Angela Davis em palestra⁵³ ministrada na Universidade Federal da Bahia (UFBA): “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras, muda-se a base do capitalismo”. Portanto, ao falarmos de estruturas entendemos como necessário lançar luz ao olhar interseccional.

São inúmeros os trabalhos de cientistas sociais que se dedicaram à compreensão sobre como a Europa teve um papel especial no processo de consolidação do racismo, uma vez que aquela, no século XVIII se autopromoveu como exemplo civilizatório em diametral oposição ao modelo dito selvagem, o que no século seguinte daria lugar para a classificação civilizado e primitivo. Nilma Lino Gomes (2012, p.52) sintetiza com maestria as possibilidades de elaborações a partir do termo. Ao discorrer sobre racismo vai dizer:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

O racismo deve ser compreendido pelo seu caráter sistêmico, como atravessador de todo tecido social e dos níveis institucionais da sociedade. Não pode ser visto, portanto, como somente um ato, ou ainda um conjunto de atos, discriminatórios. Mas deve ser encarado como um sistema em que sujeitos são colocados em situações constantes de subalternidade ou de privilégios, em um enquadramento permeado por uma constante lógica racializada. Tais enquadramentos estão presentes em todos os âmbitos, da política, da economia e das relações afetivas: o racismo configura-se assim como parte dos modos de vida que constituem as relações cotidianas.

O racismo faz parte da vida social, e para que possamos compreendê-lo a partir de uma conjectura objetiva, faz-se necessário olhar a maneira pela qual ele se naturaliza e constitui os afetos das pessoas. Em tal complexidade se alojam múltiplos relatos pessoais, sobre os quais sujeitos mesmo se autodeclarando pessoas alarmadas com as desigualdades raciais, e combatentes das desigualdades sociais, reproduzem nos seus atos hierarquias raciais.

Concordamos com a classificação de Silvio Almeida (2018), para compreender as concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural, que estão interligadas, mas merecem destaque sobre suas peculiaridades.

⁵³ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/150114503_610956.html. Acesso em: 28 de out. de 2020.

Na concepção individualista, o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios, de caráter individual ou coletivo, podendo ocorrer a partir de uma ordem velada, ou abrangendo níveis mais gritantes de violência, como agressões físicas e destruição de bens e propriedades. Com essa operação de racismo, são desconsideradas as instituições e as sociedades racistas, e coloca-se um peso em indivíduos racistas, que podem agir isoladamente ou em bando.

A concepção individualista, embora muito importante do ponto de vista de avanços legais, tem suas limitações para ampliação do debate e transformação das estruturas. Ao restringir a discussão sobre racismo a aspectos comportamentais, deixamos de mirar a manifestação do racismo nos espaços vazios, nos chamados “mal-entendidos”, naquilo que não é dito. Estreitar o debate de racismo apenas à concepção individualista, é correr o risco de permanência no estado de inércia social em que o um posicionamento antirracista no cotidiano não está arraigado.

Neste posicionamento constante antirracista, esta pesquisa pretende trabalhar com uma visão mais ampla, enquanto concepção de racismo. Pois trabalhar na perspectiva individual poderia erroneamente nos levar à ilusão que bastaria as pessoas lerem livros, bastaria as pessoas assistirem filmes, bastaria apostar na educação, e em algumas gerações o racismo seria eliminado na sociedade. Ainda que tentador pelo vislumbre da resolução, isto não acontece, pois o racismo opera para além da lógica individual, em dimensões institucionais e estruturais.

Para falar da concepção institucional, faz-se necessário aprofundar nossa compreensão de instituição. Quando estamos falando de instituições, estamos nos referindo às formas de organização da vida social. A exemplo podemos falar da família, do Estado e do mercado, como três instituições básicas da sociedade, que criam maneiras de regulação do social, por meio de seus próprios protocolos e regras.

A tônica que orienta a concepção institucional do racismo, parte do pressuposto que os conflitos raciais também são parte das instituições, de forma que a desigualdade racial é uma característica da sociedade e não apenas da ação isolada de indivíduos ou grupos racistas, em que o topo das instituições é ocupado por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (ALMEIDA, 2018, p.30).

A forma institucional do racismo implica em práticas sistemáticas para manter a hegemonia de um grupo marcado por uma configuração racial, sexual e de gênero específica no poder. Criando ou aprimorando regras que dificultem direta ou indiretamente a ascensão social de sujeitos que não pertençam à supremacia cisheterobranca.

Contudo, existem formas de combater esse tipo de projeto que visa manter a hegemonia de certos grupos no poder. Um exemplo que visa o deslocamento de fotografias institucionais são as políticas de ação afirmativa racial. Estas são instrumentos desenhados na perspectiva da promoção da igualdade, em situações concretas, para derrubar as barreiras invisíveis que impedem a ascensão de determinados grupos raciais. Visam a correção de uma história de desigualdades e desvantagens sofridas por um grupo étnico-racial diante de um Estado nacional que corroborou com a formação e permanência dessa injustiça racial.

Charles Hamilton e Kwame Ture (1967) em obra seminal ao conceito de racismo institucional, fazem um exercício de exemplificar a aplicação de racismo institucional a partir de ilustrações de comportamentos e situações em torno da sociedade sul estadunidense. Inspirada neste exercício, trago exemplos que elucidam as concepções de racismo individual e institucional.

Quando o jornalista da TV Globo, William Waack, profere a seguinte sentença “Tá buzinando por quê, seu merda do cacete? Não vou nem falar, porque eu sei quem é... é preto. É coisa de preto!”, isso é um ato de racismo individual, que teve amplo repúdio por grupos de variadas etnias e raças, e que resultou na demissão do jornalista da TV Globo, contudo não impediu que o flagrado racista fosse incorporado em outro veículo de mídia, a CNN Brasil.

Mas quando nessa mesma emissora – TV Globo – em 53 telenovelas pesquisadas⁵⁴ no período de 2000 a 2010, apresenta-se apenas três com uma personagem negra como protagonista no país que concentra a maior população negra fora da África⁵⁵, isso é função do racismo institucional. Quando 9 militares decidem alvejar com 83 tiros um carro de uma família negra a caminho de um chá de bebê, acarretando a morte de duas pessoas, elas são vítimas de um ato manifesto de racismo individual, isto é, a prática está sendo cometida de um indivíduo para outro, mas ao observarmos que esse ato, aparentemente isolado, manifesta-se de forma sistemática, temos a compreensão de que esse ato enquadra-se na categoria de racismo institucional. É racismo institucional que no período de uma década (entre 2006 e 2016) eleva a taxa de homicídios de negros (crescimento de 23,1% no período), enquanto reduz a taxa entre os não negros (no mesmo período houve uma redução de 6,8%)⁵⁶.

Em sua concepção estrutural, Silvio Almeida define o racismo nos seguintes termos:

[...] o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial (ALMEIDA, 2018, p. 39).

O racismo estrutural caracteriza-se então como um elemento organizador das desigualdades materiais e simbólicas presentes na sociedade, trata-se de um sistema de opressão, onde interagem gênero, sexualidade e classe. Ele se manifesta para além do âmbito das instituições, está arraigado no espaço público e também no privado. Em um ousado diálogo com Pierre Bourdieu (2004), poderíamos dizer que sua definição de *habitus* incorpora a concepção que define o racismo estrutural. Parafraseando a definição bourdiana, o racismo é estrutura estruturante, que organiza práticas e percepções das práticas.

O realce para a análise estrutural não dirime a responsabilidade individual sobre atos racistas e discriminatórios, tampouco retira as obrigações das instituições em abordar políticas internas que visem promoção da igualdade e diversidade em todos os âmbitos, mas nos nutre de um olhar mais complexo, com o objetivo de caminhar para o embate contra a estratificação e injustiças sociais.

⁵⁴ Artigo publicado na revista *Estudos em Comunicação*, sobre a análise de Wesley Pereira Grijó e Adam Henrique Freire Sousa a respeito das telenovelas da década de 2000 para identificar as abordagens da representação do negro nas produções da Rede Globo.

⁵⁵ PEREIRA, Dulce Maria. A face negra do Brasil multicultural. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 1 jun. 2018.

⁵⁶ Dados obtidos no Atlas da Violência. Ipea e FBSP. Rio de Janeiro, 2018.

Importante fazer o debate sobre como o racismo reforça os modos de desenvolvimento do capitalismo. Segundo Dennis de Oliveira⁵⁷:

No caso específico de países que foram colonizados, como os da América Latina, que construíram sua base primitiva de acumulação com base no trabalho escravo de negros e indígenas; que passou por uma revolução burguesa de caráter conservador, que manteve estruturas aristocráticas e escravistas quase que intactas, a adoção deste modelo neoliberal aumenta um processo de exclusão que já existia, praticamente condenando ao extermínio os ocupantes deste segmento populacional. Este aumento se dá de duas formas: a) de forma extensiva, ao ampliar o número de pessoas que entram na zona da exclusão social, num processo que podemos denominar de democratização da senzala; b) de forma intensiva, ao intensificar os mecanismos de exclusão daquelas pessoas que já estavam na zona dos excluídos, num processo complementar que denominaremos de extermínio da senzala. Os dois processos – democratização e extermínio da senzala – praticamente destroem a já combatida sociedade civil e transforma a cidadania num privilégio cada vez mais inacessível à maioria. Os direitos sociais, embora previstos legalmente, transformam-se em letra morta diante da incapacidade dos poderes públicos garanti-los sem uma ruptura com todo o sistema social. A tendência à concentração de renda faz agravar ainda mais os problemas e, assim, a resolução destes exige cada vez mais investimentos vultuosos que significariam uma mudança dos rumos do desenvolvimento capitalista atual (2001, online).

O que Oliveira nos aponta, é que nos modos de produção do capitalismo neoliberal, o negro é cripta viva. Os fatores anteriores que já promoviam a desigualdade social se acentuaram e, portanto, toda e qualquer ação de combate ao racismo que não leve em consideração as nocividades do modelo econômico neoliberal não será completa.

Diante da crise do Estado de Bem Estar Social, atrelado à queda do modelo fordista de produção e de consumo, com a ascensão do empreendedorismo, da uberização do trabalho (SLEE, 2017)⁵⁸, entre outros elementos sobre os quais algumas/uns autoras/es irão defender como sintomas do esgotamento do modelo expansivo de capital, observamos que os resultados deletérios desse sistema fatalmente incidem com maior preponderância sobre os grupos já dantes caracterizados como acêntricos, sobre quais o desmantelamento da proteção social no Brasil resulta na acentuação das condições precárias de vida, colocando esse sujeito numa condição de morte em vida.

Na esteira desse debate, observamos que as mulheres negras são as que mais sofrem com as políticas de austeridade. Seus rendimentos são sistematicamente inferiores ao rendimento dos não-negros, as mulheres negras recebem 61% a menos do que recebem os homens brancos (ABRAM, 2006); apresentam maior vulnerabilidade, em relação às mulheres brancas, quanto ao acesso a serviços para o atendimento das suas necessidades no âmbito dos direitos sexuais e reprodutivos (MARTINS, 2017); em 10 anos o homicídio contra as mulheres negras

⁵⁷ OLIVEIRA, Dennis de. Racismo estrutural – apontamentos para uma discussão conceitual. Disponível em: http://movimientos.org/es/dhplural/fororacismo/show_text.php3%3Fkey%3D371. Acesso em: 5 jun. 2019.

⁵⁸ Denomina-se como uberização do trabalho a relação informal constituída entre empresas e trabalhadores, interligada pela interface dos aplicativos. Essa relação fortalece a consolidação do neoliberalismo como sistema orientador das relações econômicas e de trabalho, ao que tange a discussão sobre o processo de flexibilização e desregulamentação das relações trabalhistas, permite que pessoas trabalhem para essas empresas sem o reconhecimento de quaisquer vínculos empregatícios.

aumentou 54%, enquanto no mesmo período, a quantidade de homicídios ao que tange as mulheres brancas caiu 9,8%⁵⁹.

Para denunciar essas assimetrias peculiares que ocorrem quando o racismo encontra o sexismo, os movimentos de mulheres negras ao longo da história têm se articulado enquanto sujeitos políticos ativos em busca da reflexão sobre essas assimetrias que demarcam opressões e desigualdades. Observamos que desde a década de 80 existe um pujante ativismo de mulheres negras em torno das desigualdades que as assolavam em termos de dinâmica social. Sueli Carneiro (2003, p. 118) assevera sobre o protagonismo das mulheres negras em enfrentar o ideário e a prática política feminista no Brasil, a qual silenciava sobre outras formas de opressão, que não somente o sexismo, mas sim esse elemento entrecruzado com raça e outros marcadores sociais.

Nesse sentido de críticas a um suposto feminismo hegemônico, também trazemos para esse debate a contribuição de outra expoente, voz intelectual e ativista negra – Lélia Gonzalez – que refletiu atentamente sobre os nuances de exclusão das mulheres negras no cenário brasileiro. Tecendo críticas com veemência ao feminismo branco e ocidental, que apresentava resistência em trabalhar a partir de outras matrizes de opressão, Gonzalez aponta a necessidade de rompimento com essa universalidade do sujeito mulher. De acordo com Gonzalez as reivindicações do feminismo à época:

[...] padeciam de duas dificuldades para as mulheres negras: de um lado, o viés eurocentrista do feminismo brasileiro, ao omitir a centralidade da questão de raça nas hierarquias de gênero presentes na sociedade, e ao universalizar os valores de uma cultura particular (a ocidental) para o conjunto das mulheres, sem as mediações que os processos de dominação, violência e exploração que estão na base da interação entre brancos e não-brancos, constituísse em mais um eixo articulador do mito da democracia racial e do ideal de branqueamento. Por outro lado, também revela um distanciamento da realidade vivida pela mulher negra ao negar toda uma história feita de resistências e de lutas, em que essa mulher tem sido protagonista graças à dinâmica de uma memória cultural ancestral – que nada tem a ver com o eurocentrismo desse tipo de feminismo (GONZALEZ apud BAIRROS, 2000, p. 57).

O pensamento de Lélia também consagra uma perspectiva de pensamento decolonial afrodiaspórico, e nesse sentido, podemos dizer que ela, enquanto sujeito, atua como síntese do que Patricia Hill Collins (2016) define como *outsider within* (“forasteira de dentro”), isto é, aquela que está em uma posição social ou espaço de fronteira marcados por grupos com poder desigual. Em outras palavras, Collins vai tentar compreender como a mulher negra pode estar à margem de determinados espaços ainda quando está dentro desses. A *outsider within* atua diante de um centro hegemônico, cujo sujeitos ali presentes possuem um ideal esperado, porém a *outsider within* atua como o opositor do centro, não fazendo parte dele, embora esteja nele.

Nesse sentido, Lélia Gonzalez, enquanto atuante dessa perspectiva de *outsider within*, constata a escassez de categorias analíticas nas Humanidades para abordar a realidade das mulheres negras. E diante disso, a autora vai sentenciar:

⁵⁹ Dados do Mapa da Violência 2015. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/homicidio-contra-negras-aumenta-54-em-10-anos-aponta-mapa-da-violencia-2015/>. Acesso em: 3 out. 2020.

O fato é que, enquanto mulher negra, sentimos a necessidade de aprofundar a reflexão, ao invés de continuarmos na repetição e reprodução dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais. Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva sócio-econômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações. E isso começou a nos incomodar (GONZALEZ, 1984, p. 225).

Embora no Brasil a década de 1980 seja um período importante a ser analisado em termos de contribuições intelectuais do Movimento de Mulheres Negras, cumpre destacar que não é somente no século XX que as denúncias acerca das peculiaridades de violência sobre os corpos negros femininos nasce. Já no século XVIII, temos o registro de Esperança Garcia, mulher negra africana que, mesmo sem ter direito à escolarização, aprende a escrever e endereça uma carta de próprio punho ao então governador do Piauí. Por tal feito, em 2017 recebeu o reconhecimento pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-PI) de primeira advogada do Piauí.

Apesar da carta ser marcada por notória objetividade, é possível observar algumas camadas contextuais a partir do texto insurgente:

Eu sou uma escrava de V.Sa. administração de Capitão Antonio Vieira de Couto, casada. Desde que o Capitão lá foi administrar, que me tirou da Fazenda dos Algodões, onde vivia com meu marido, para ser cozinheira de sua casa, onde nela passo tão mal. A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho nem, sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca; em mim não posso explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que caí uma vez do sobrado abaixo, peada, por misericórdia de Deus escapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confessar há três anos. E uma criança minha e duas mais por batizar. Pelo que peço a V.Sa. pelo amor de Deus e do seu valimento, ponha os olhos em mim, ordenando ao Procurador que mande para a fazenda onde ele me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha. De V.Sa. sua escrava, Esperança Garcia (GARCIA apud SANTANA, 2019, p. 21).

Quando Esperança Garcia frisa que há três anos tanto ela como as parceiras dela estão nessa tentativa de resolver essa situação de diuturna violência física, esse elemento nos evidencia a articulação em grupo dessas mulheres negras violentadas, que provavelmente estabeleceu estratégias de insurgência, a exemplo da própria carta enviada ao governador.

A carta de Esperança Garcia data de 1770, e nos mostra com plena nitidez as violências acometidas aos corpos das mulheres negras no Brasil e que até hoje perduram em nossa sociedade, na qual a cada duas horas uma mulher é morta, sendo com maior preponderância de mortandade dos corpos negros — dois terços das mulheres assassinadas no Brasil são negras, segundo os dados do Atlas da violência 2019.

Outro registro histórico que mostra a necessidade de um debate aprimorado acerca de raça e gênero é o célebre discurso de Sojourner Truth, visceralmente falado em 1851 na Convenção dos direitos da Mulher, em Ohio, onde profere o famoso questionamento “*Ain’t I A Woman?*” — Não sou eu uma Mulher?

“Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu

me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem - quando tinha o que comer - e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chamam? (uma pessoa da plateia murmura: “intelecto”). É isto aí, meu bem. O que é que isto tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida?” (TRUTH apud RIBEIRO, 2017, p. 21).

Sem necessariamente cientificar os modos de viver das mulheres negras, Sojourner Truth está nos evidenciando na prática o termo posteriormente cunhado por Kimberlé Crenshaw (1989) interseccionalidade. Crenshaw explica que o conceito se aplica em metodologia de análise de problemas sociais, e pretende lançar luz aos modos de interação e consequências estruturais e dinâmicas do entrecruzamento de dois ou mais eixos de subordinação. Em sua explanação, a autora traz à tona questões relacionadas ao racismo, patriarcalismo, opressão de classe, bem com outros sistemas discriminatórios que acarretam o deslocamento de sujeitos para a margem da sociedade, reforçando assimetrias em termos de direitos humanos.

Observamos que o conceito é gestado a partir de realidades que já se apresentavam há pelo menos três séculos, e o marcador raça se faz constante nessa narrativa. Destarte, frisamos a nossa preocupação, a qual nem sempre observamos nos debates no campo, sobre a importância de também trabalhar a questão de raça ao utilizar o conceito de interseccionalidade. Nos parece uma tentativa de apagamento histórico quando pesquisadores, ao trabalhar com interseccionalidade não colocam na centralidade, nem mesmo tangenciam, a questão de raça como um marcador de análise.

Embora não utilize necessariamente o termo interseccionalidade em sua produção intelectual, Angela Davis também é uma pensadora que fricciona opressões estruturais pelos nós de suas tramas. Em *Mulheres, Raça e Classe*, publicada inicialmente em 1981, a autora traz grande contribuição para repensar as relações sociais a partir de um argumento anticapitalista, antirracista e antissexista. Mesmo sem nomear o termo — interseccionalidade —, e a partir de uma rica contribuição de momentos históricos estadunidenses, Davis escreve a partir da mirada feminista interseccional, a um só tempo olhando para as opressões de gênero, raça e classe.

A autora adiciona nova camada ao debate de raça e classe, a partir de gênero, e vai se arvorar na ideia de que as mulheres são sustentáculos para os efeitos perniciosos do capitalismo, entre tais efeitos destaca a violência contra a mulher. Para Davis (2016, p. 203), “como lado violento do sexismo, a ameaça de estupro persistirá enquanto a opressão generalizada contra as mulheres continuar a ser uma muleta essencial para o capitalismo”.

Ao colocar luz para as nocividades do capitalismo em relação às questões de gênero, Davis (2017) está perseverando no postulado de triunfo do capitalismo a partir da matriz de opressão de mulheres, mas sem deixar de reconhecer que o enfrentamento difere à medida que incide em diferentes classes sociais e raças. Defendendo que a cultura e a política são pilares essenciais para o confronto de mulheres negras com o capital, a autora vai sustentar que, por meio da cultura pode ocorrer um processo de conscientização política que será o pilar fulcral para esse confronto.

2.3

Genocídios, epistemicídios, memoricídios...memÓRIA

Acreditávamos que esta pesquisa enfrentaria temas provocados pela ausência. A ausência de referenciais de história e cultura afro-brasileira e africana nos espaços de ensino. A ausência de teóricos, intelectuais, e pensadores negros nas referências bibliográficas. A ausência de pessoas negras em espaços de poder. No entanto, nos parece oportuno refletir sobre a eliminação.

Conforme mencionamos anteriormente, o sufixo “*cídio*” (do latim – *cidium*), exprime a ação que provoca morte, e essa morte pode acontecer tanto em sua dimensão física, mas também se investe na esfera simbólica, incidindo no campo das subjetividades.

Ramón Grosfoguel (2016) vai elencar o racismo/sexismo epistêmico como um dos problemas de maior relevância no mundo contemporâneo. O autor argumenta que o privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre a produção de saberes produzidas por outros corpos políticos, opera não somente como instrumento de injustiça cognitiva, como também tem sido mecanismo estratégico para favorecer projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. E para sustentar teoricamente esse problema ele formula um debate acerca do genocídio/epistemicídio como fator preponderante para o alicerce dessas assimetrias nas universidades ocidentalizadas.

Grosfoguel (2016, p.31) elenca quatro genocídios/epistemicídios ao longo do século XVI para ilustrar como esse nefasto projeto de desmantelamento de saberes se concretizou. São esses genocídios/epistemicídios: 1) contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”; 2) contra os povos indígenas do continente americano, primeiro e, depois, contra os aborígenes na Ásia; 3) contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e 4) contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas. Para os fins deste trabalho pousaremos nosso olhar para o terceiro item elencado, isto é, o genocídio dos sujeitos africanos.

O sequestro de africanos ao continente americano, com sua deletéria escravização no continente, trata-se de fenômeno de indizível importância para a história mundial, assumindo os portugueses papel preponderante para conferir ao Brasil solo de destaque. Do século XVI até 1850, este país foi o maior importador de escravos africanos das Américas (ALENCASTRO, 2018, p. 57).

Segundo a plataforma *Slave Voyages*⁶⁰, estima-se que ao menos 660 mil africanos escravizados morreram somente no caminho entre África e Brasil, mas muitos outros milhões morreram em todo o processo, desde a captura até às nocivas condições inerente ao escravismo. É inquestionável a escala massiva do genocídio dos africanos escravizados durante o período

⁶⁰ Dados disponível em: <https://slavevoyages.org/>. Acesso em: 17 mar. 2020.

colonial e imperial (e que perdura até os dias atuais). Nesta perspectiva, o epistemicídio e memoricídio dos saberes de origem africana andou paralelamente ao genocídio vigente.

Uma vez cativos, os africanos eram interditados de exercitar elementos que valorizassem e exprimissem suas visões de mundo, conhecimentos e cosmologias. Apesar dessas interdições, é importante destacar o fato de que resistências, por meio de criativos estratagemas, sempre estiveram presentes, em termos de expressões culturais de matriz africana. E que essas, mesmo com todas as adversidades, seguiram disseminadas entre os cativos e no limite assimiladas, muitas vezes apropriadas, também pelos sujeitos brancos.

O memoricídio, compreendido por nós como parte da dinâmica da necropolítica da memória negra, é definido por Fernando Báez (2010, p. 140) como a eliminação de todo o patrimônio, seja ele tangível ou intangível, que simboliza resistência a partir do passado. O autor explica que a palavra memória, é de origem latina, derivada da palavra *memor-oris*, e quer dizer “o que se lembra”, interligando o presente ao que já foi vivido. Logo a ideia de memoricídio se traduz como a destruição da memória.

Sebastião Rodrigues Alves, citado por Abdias Nascimento (2019, p. 110) vai dizer que: “a primeira medida do escravagista, direta ou indiretamente, era produzir o esquecimento do negro, especialmente de seus lares, de sua terra, de seus deuses, de sua cultura, para transformá-lo em vil objeto de exploração”.

A tentativa de destruição de elementos que fortalecem a memória afro-brasileira permanece até os dias atuais. Quando, por exemplo, temos uma onda de terreiros de religiões de matriz africana sendo atacados e depredados, e uma inação do poder público para erradicar esse comportamento, notamos que esse projeto de destruição se atualiza e se renova constantemente. Tanto é verdade que, entre agosto e outubro de 2017, a Secretaria de Direitos Humanos fluminense recebeu 42 denúncias de preconceito religioso, sendo que 91%⁶¹ deles contra credos de matriz africana. Quando uma das mais longevas instituições de memória negra, a Fundação Palmares, é obrigada a tirar nomes de personalidades negras de sua lista de destaque, tais como Marina Silva e Benedita da Silva, diante da gestão do governo Bolsonaro, temos também exemplo de conduta memoricida. Quando temos uma política de incentivo à pesquisa que durante o período de 2011 a 2018, financiou por meio da CAPES e do CNPQ, somente 4.967 pesquisas de humanidades e ciências sociais, contra 240.209 pesquisas inseridas em outras áreas, em sua maioria biológicas e exatas (DUDZIAK, 2018), temos traçada uma política que cria obstáculos para a construção dessa memória a partir da academia, ou seja, é a articulação do memoricídio com o epistemicídio.

Abdias Nascimento amplifica o termo genocídio, de maneira a incorporar os nuances de epistemicídio e memoricídio nesta mesma categoria. Delineia assim o genocídio contra o povo negro como:

O uso de medidas deliberadas e sistemáticas (como morte, injúria corporal e mental, impossíveis condições de vida, prevenção de nascimentos), calculadas para a extermínio

⁶¹ Dados retirados de artigo da revista *Superinteressante*. Disponível em: <https://super.abril.com.br/sociedade/pais-registra-cada-vez-mais-agressoes-e-quebras-de-terreiro/>. Acesso em: 17 out. 2020.

de um grupo racial, político ou cultural, ou para destruir a língua, a religião ou a cultura de um grupo (NASCIMENTO, 2016, p. 16).

O autor argumenta ainda que o genocídio opera por meio de mecanismos das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa, e como criador e condutor de uma cultura própria. O autor desvela ainda como a miscigenação está dentro desse projeto de genocídio negro, por meio do que ele denomina como embranquecimento cultural. Nascimento aponta como o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massa e a produção literária se articulam como instrumentos a serviço das classes do poder, e “são usados para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria (2016, p. 112).

Contudo, mesmo diante das adversidades presentes na tessitura social que investe para que o apagamento da história e cultura afro-brasileira e africana tenha sucesso, sempre houve resistência, reação pois, como diz a poeta Jarid Arraes (2018, p.37) “desistir é coragem difícil, somos programados para tentar”.

Neste sentido, Alex Ratts, a partir da obra de Beatriz Nascimento, nos apresenta a ideia de corpo-documento. Para o autor:

O corpo é pontuado de significados. É o corpo que ocupa os espaços e dele se apropria. Um lugar ou uma manifestação de maioria negra é “um lugar de negros” ou “uma festa de negros”. Não constituem apenas encontros corporais. Trata-se de reencontros de uma imagem com outras imagens no espelho: com negros, com brancos, com pessoas de outras cores e compleições físicas e com outras histórias (RATTS, 2006, p. 68).

A partir do entendimento de corpo, e de experiência negra, Eliseu Amaro de Melo Pesanha, Francisco Phelipe Cunha Paz e Luís Augusto Ferreira Saraiva (2019) constroem a ideia de *memÓria*. Eles se fazem valer e criam um jogo de palavras entre memória e Orí — palavra iorubá que em português traz a ideia de “cabeça”. Mas o conceito de Orí vai além, para os autores, Orí pode ser compreendido não somente como a materialidade da cabeça, mas também como “a cabeça espiritual, ou o eu [?] mais profundo, é os olhos que nos permitem ver, o cérebro que nos permite lembrar e guardar na memória aquilo que vivemos e a boca que nos permite falar, dizer o que nos acontece”. (2019, p. 113).

Diante da concepção de Orí, os autores estabelecem então o que podemos entender como *memÓria* (2019, p.114):

o conceito da *MemÓria* ligado a este que é o mais profundo elo com as ancestralidades africanas, o Orí. Ancestralidade como um valor de mundo, memória negra que possibilitou um contínuo civilizatório africano chegar aos dias de hoje. *MemÓria* seria aquilo que nos orienta, que recebe o antigo e oferece o novo, dentro de uma dinâmica de ruptura e criação. *MemÓria* estaria assim relacionada com a reconstrução de uma vida outra, de uma vida nova. *MemÓria* como conceito, como possibilidade de reconstrução do ser negro na diáspora é abrir guerra a si mesmo, de se transformar e sair em agência do mundo, das memórias, seus sentidos, significados e usos. É restituir a lembrança, a memória e a história do ser africano e seus descendentes negros na diáspora, aos próprios negros. Ao pensarmos o conceito de memória [e então *memÓria*] desde ontologias africanas no Brasil, isto é, desde a travessia, estamos sim pensando em começo, mas não começo como origem, como um ponto de partida que no pensamento ocidental por vezes se constitui uma prisão, um ponto fixo. É pensar começo como destino, não como um passado distante, mas como princípio, como lei e constituição das coisas, como

força-potência criadora, onde não se separa começo de fim, vida de morte, lembrar de esquecer. Onde o que dá sentido aos começos são seus fins, o que dá sentido à vida é a morte, isto é, o seu limite, e onde lembrar e esquecer só existem em correlação.

Os autores lançam luz para as limitações de pensar as dimensões da vivência negra afro-diaspórica apenas com a lente física e material, propugnam a necessidade de trazer para esse racional de compreensão de memória a própria estrutura de muitas filosofias africanas, onde é impossível analisar elementos isolados, mas sim em relação, não se restringindo à natureza humana, ao âmbito material, mas também colocando peso nas cosmosensações. A socióloga e pesquisadora feminista nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí sugere o termo cosmosensação, a partir da perspectiva iorubá. “O termo cosmosensação é mais um modo inclusivo de descrever a concepção do mundo por diferentes grupos” (OYĚWÙMÍ, 1997 apud SARAIVA, 2018, p. 121).

2.4

Representação e Identidade

Frantz Fanon (1961) em seu livro *Os Condenados da Terra*, ao dizer que não será pagando tributo à Europa que os países não-europeus encontrarão o caminho para o avanço, ao contrário, faz-se necessário rejeitá-lo. É preciso que o povo olhe para si mesmo e descubra como construir a emancipação do pensamento, com o desenvolvimento do conhecimento local se sobrepondo aos valores culturais advindos da Europa. Com disposição revolucionária, vai dizer:

Portanto, camaradas, não paguemos tributos à Europa criando estados, instituições e sociedades que nela se inspirem. A Humanidade espera de nós uma coisa bem diferente dessa imitação caricatural e, no conjunto, obscena. Se desejamos transformar a África numa nova Europa, a América numa nova Europa, então confiemos ao europeu o destino de nosso país. Eles saberão fazê-lo melhor do que os mais bem-dotados entre nós. Mas se queremos que a humanidade avance, se queremos levar a humanidade a um nível diferente daquele onde a Europa a expôs, então temos de inventar, temos de descobrir. Se queremos corresponder à expectativa dos europeus, não devemos devolver-lhes uma imagem, mesmo ideal, de sua sociedade e de seu pensamento, pelos quais eles experimentam de vez em quando uma imensa náusea. Pela Europa, por nós mesmos e pela humanidade, camaradas, temos de mudar de procedimento, desenvolver um pensamento novo, tentar colocar de pé um homem novo (FANON, 1961 pp. 274-275).

Preliminarmente, a provocação que Fanon faz é de ordem reflexiva, não obstante, rapidamente ultrapassa esse âmbito de abstração, e gera inquietação ao fazer um convite sobre uma possível construção de sociedade que não seja pautada em um referencial tão somente eurocêntrico, que considere valores de povos africanos e em diáspora, valores dos povos originários, etc. Ao tentar fazer esse exercício imaginário, caímos em uma das razões de desenvolvimento desta pesquisa, como é possível desenhar uma sociedade pautada em valores africanos se eu

não tenho conhecimento sobre essa cultura? Se o que a mim foi ensinado, nos espaços formais e não formais, reforça uma série de estereótipos e construções racistas?

Para dialogar com essas indagações trazemos à baila o pensamento de bell hooks (2019). A autora, ao lastimar a permanência da urgência — desejando que passadas quase três décadas o cenário fosse outro — sobre a temática de seu livro, *Olhares negros*, publicado originalmente em 1992 e lançado no Brasil em 2019, vai afirmar em seu prefácio à nova edição “é um livro que eu desejaria de todo o coração que já não fosse relevante”. Segue bell hooks, “se fosse assim, uma significativa revolução de valores teria acontecido em nossa sociedade, e então não seríamos mais bombardeados por imagens profundamente negativas do que é ser negro: imagens que atacam a psique de todos.” (2019c, p. 25)

Na obra bell hooks interpela criticamente as velhas narrativas, sugerido formas alternativas de contemplar a negritude e a subjetividade das pessoas negras. Ela propõe uma estratégia de se apropriar das narrativas geradas e difundidas pelos grupos negros, correspondendo ao que Stuart Hall chama, ao analisar os segmentos negros, de estratégias de “transcodificação” (1997). No bojo dessas estratégias está o disputar a representação racial, por meio da contestação dos estereótipos mediante a positivação da imagem e aspectos da subjetividade de pessoas negras que vêm sendo praticadas desde a década de 1960 “quando as questões de representação e poder adquiriram centralidade na política contra o racismo e em outros movimentos sociais” (HALL, 2016, p. 212).

Na contemporaneidade as estratégias de transcodificação são potencializadas ao encontrarem as manifestações nas mídias sociais. As mídias sociais potencializam a possibilidade de quebra na ordem de recepção e, ao usar a amplitude de possibilidades das plataformas de mídias sociais para disputar narrativas, as pessoas negras estão reivindicando o direito a ter voz, e, assim, reivindicando o direito à própria vida.

A autora bell hooks faz um amplo debate sobre a intenção ideológica das imagens, que muitas vezes não é apreendida pelo próprio público negro. Ela nos direciona ao exercício do questionamento crítico como única prática capaz de transpassar a inércia existente de negação, a que os consumidores de imagem se estabelecem para não confrontar as raízes políticas do mundo da criação de imagens, e de como essa se enquadra em um política de dominação, que vai influenciar a maneira pela qual consumimos esse conteúdo. Ela confirma que os assuntos abordados no livro são direcionados para os espectadores, pois admite que grande parte das pessoas negras não fazem o exercício de refletir sobre as questões que a fazem assistir as obras audiovisuais e sentirem certo prazer ao ver o aviltamento de pessoas negras.

Ela faz um assertivo manifesto, ao dizer:

Peço que consideremos a perspectiva a partir da qual olhamos, questionando de modo vigilante com quem nos identificamos, quais imagens amamos. Se nós, pessoas negras, aprendemos a apreciar imagens odiosas de nós mesmos, então que processo de olhar nos permitirá reagir à sedução das imagens que ameaçam desumanizar e colonizar? É evidente que esse é o jeito de ver que possibilita uma integridade existencial que consegue subverter o poder da imagem colonizadora. Apenas mudando coletivamente o modo como olhamos para nós mesmos e para o mundo é que podemos mudar como somos vistos. Neste processo, buscamos criar um mundo onde todos possam olhar para a negritude e para as pessoas negras com novos olhos (bell hooks, 2019, p. 39).

O poder do olhar já foi elaborado por diversos teóricos. A exemplo de plural debate, podemos citar alguns, desde a sua perspectiva de filosofia da fotografia (FLUSSER, 2002), passando para um contexto de saturação espetacular com todo tipo de imagens (DEBORD, 1997), entrando para um caráter panóptico, que alimenta todos os olhares convergindo para o interior do corpo e seus processos de subjetivação, mas que também expande em todas as direções, vigiando concomitantemente todos os corpos, interior e exteriormente (FOUCAULT, 1999).

O convite que bell hooks nos faz é para exercermos um olhar político, para que saíamos da inércia e que reconheçamos o poder do olhar em torno das atuais construções narrativas sobre negritude, mas que as subvertamos em prol da constituição de outras ordens de representação. Trata-se, portanto, de um convite para a própria liberdade, em que as pessoas negras potencializem em si mesmas o alcance de uma subjetividade e de uma identidade que as transforme de indivíduos em sujeitos.

Sem fazer cerimônia, bell hooks comenta com franqueza que não basta ser negro para construir narrativas em prol da negritude e suas representações positivas. Como feminista interseccional que é, faz duras críticas aos homens negros no exercício de suas tóxicas masculinidades. Mostra como muitas vezes o comportamento desses homens está aliado à uma lógica em concordância com o patriarcado e o falocentrismo. Não lhe faltam exemplos de obras audiovisuais que retratam um mundo de laços homossociais entre homens negros, onde mulheres são vistas principalmente como objetos sexuais.

Com efeito, ela também argumenta que nos termos estabelecidos pelo patriarcado supremacista branco, muitas vezes os homens negros só estão autorizados a falar de sua dor, de uma maneira bruta que os reinserem num contexto de primitivismo. Conclama a necessidade de transformação das representações dos homens negros enquanto tarefa coletiva.

As representações das mulheres negras nos Estados Unidos se assemelham às representações brasileira. Em diálogo constante com as feministas negras brasileiras, sobre representação da mulher negra calcada em imagens negativas, colonialistas, sexistas e racistas que tenderam a afirmar sua subalternidade, vulnerabilidade, passividade, servilismo, desclassificação estética, sexualidade patológica e sensualidade excessiva (CARNEIRO, 1995, p. 547).

No caso do Brasil, tais representações são ecos de uma herança colonial e escravista, onde o racismo e sexismo se entrecruzam nas avenidas sociais, provocando perversidades sociais com cruéis desdobramentos sobre todas as dimensões das vidas dessas mulheres que, conforme Sueli Carneiro nos aponta:

[...] se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima; em uma expectativa de vida menor em cinco anos, em relação à das mulheres brancas, em um menor índice de casamentos; e, sobretudo no confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração (1995, p. 127).

Para analisar as representações das mulheres negras perante a sociedade, Lélia Gonzalez (1984) parte de três concepções: a mulata, a doméstica e a mãe preta. As mulheres negras, costumeiramente, serão enquadradas em uma dessas categorias.

A mulata absorve dois significados, um que imprime o resultado da mestiçagem, e o segundo que vai implicar em concepção de “mercadoria, produto de exportação”. A doméstica

estabelece-se como resultado do período escravista e ao desempenho das funções vinculadas à casa grande. E a mãe preta representa a expectativa de subserviência da mulher negra, pela supremacia branca. Uma figura simpática, passiva, inócua, sempre em prontidão para atender aos chamados dos indivíduos brancos.

Todas essas construções racializadas foram inseridas em narrativas audiovisuais e textuais, em campanhas publicitárias, em conteúdos literários, em tramas novelescas, e em meios jornalísticos, em plurais meios comunicativos. É para esse embate que bell hooks nos convoca, o embate em desconstruir representações tóxicas que foram introjetadas em toda a população historicamente. E ressalta que, ao criar essas novas narrativas, para novos olhares, é necessário que as preocupações dos entrecruzamentos de raça, gênero, sexualidade e classe estejam presentes no bojo de seu desenvolvimento.

Em que pese a responsabilidade das pessoas brancas sobre a construção dessa positiva representação negra, bell hooks considera a importância de racializar o lugar branco – assumindo a ideia do racismo incutido em suas vivências. Cláudia Lago, num exercício de desconstruir o olhar jornalístico nos indica um direcionamento comportamental conveniente ao nosso debate:

Mas o que possibilita este tipo de olhar? Creio que, no caso de aplicarmos ao jornalismo, o esforço seria no sentido de descentrar o olhar constituído, torná-lo permeável a pontos de vista, ângulos, vivências, à possibilidade de ser afetado pelo Outro, em vez de tentar percebê-lo pelas atuais gramáticas normativas que figuram nos manuais e dentro das redações (salvo raríssimas exceções) (LAGO, 2010, p. 175).

Novamente aqui temos o peso do olhar nessa travessia de desconstrução de estruturas racistas que pairam em nossa sociedade, e que beneficiam uns em detrimento de outros. Mas como temos abordado ao longo desse estudo, plurais são os caminhos para o enfrentamento do *status quo*.

Sem a pretensão de dar conta das diversas premissas e áreas do saber que trabalham com a conceituação de identidade, relacionamos aqui três que nos ajudam a orientar o arcabouço teórico.

A primeira delas é que assumimos identidade como uma construção constante, constituída e reconstituída nas relações sociais. Nessa seara, trazemos à baila a discussão de Stuart Hall (2015) quando o autor assinala que, na pós-modernidade, a construção de identidade se dá por inúmeras frentes. Tivemos um deslocamento de crença em identidades fixas e imutáveis, para uma discussão sobre subjetividade dotada de significados maleáveis, percebidos de maneira fragmentária em função dos imaginários dos sujeitos. Portanto, vivemos em uma sociedade em que os sujeitos possuem identidades híbridas. O autor nos aponta que:

É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (HALL, 2015, p. 12).

O olhar do autor, supera a ideia de uma lente essencialista que pondera a identidade

como uma essência biológica fixa e definida, independente das relações constituídas na tessitura social.

A segunda ponderação que gostaríamos de fazer é que a nossa compreensão de identidade dialoga com a ideia de processo que envolve plurais marcadores, como cor/raça, gênero, sexualidade, classe e outros que se articulam e resultam em contextos específicos de significações. Sobre isso, Stuart Hall aponta:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2014, p. 109).

Nesse sentido, coadunamos com a ideia de que não existe hierarquia de opressão, ou uma espécie de marcador que orienta o debate sobre assimetrias na sociedade. Acreditamos, assim, que as tentativas de tentar homogeneizar o discurso sobre identidades, são armadilhas para tentar universalizar aquilo que é heterogêneo.

Uma última consideração que trazemos, é que coadunamos com a ideia de que a sociedade é formada na pluralidade de identidades, contudo existem identidades com voz e outras que são silenciadas, identidades que insistem na ideia da história única e perpetraram determinados discursos em detrimento, ou até mesmo em ataque, a outras identidades. Como pondera Guacira Lopes Louro: “Na sociedade brasileira, apesar do proclamado “pluralismo cultural” e da “democracia racial” tão decantada em verso e prosa, parece fácil fazer um exercício de apontar quais as identidades raciais ou sexuais que são diferentes, “marcadas””. (LOURO, 2000, p. 67). A autora ainda constata:

A identidade masculina branca heterossexual é o exemplo mais acabado da invisibilidade da norma. Ela é, por excelência, não-problemática. Para muitos, ela não é somente a identidade normal, mas é, antes de tudo, “natural”. Apenas muito recentemente, em consequência da maior divulgação dos estudos feministas e do crescimento da teorização homossexual, é que se passou a interrogar também sua produção (LOURO, 2000, p. 69).

Nesse sentido, também trazemos à baila e concordamos com Stuart Hall (2009, p. 81), quando este afirma que “as identidades, portanto, são construídas no interior das relações de poder. Toda identidade é fundada sobre uma exclusão, e nesse sentido, é ‘um efeito do poder’”. A partir destas premissas, passamos a apresentar como este trabalho pensa as identidades negras e a Negritude.

2.5

Identidade negra e Negritude

O Brasil é um país com a maior parte de sua população constituída por pessoas negras⁶². Se a afrodescendência caracteriza a sociedade brasileira, o reconhecimento e afirmação da identidade negra dentro do ambiente escolar é condição para a construção de uma sociedade justa e igualitária, superadora dos determinantes geradores de quaisquer tipos de exclusão.

Diversas foram, e continuam sendo, as tentativas de apagamento da história e cultura africana e afro-brasileira, como já enfatizamos. Antes mesmo de aqui chegarem, os escravizados eram submetidos forçosamente a perversas situações para romper com seus laços históricos, fomentando um processo de esquecimento e alienação dos escravizados. Dentre os mecanismos e práticas, podemos destacar três: a “árvore do esquecimento”⁶³, a imposição de uma religião oficial e a brutal separação das famílias e culturas. Sabemos, contudo, como no centro de cada um desses mecanismos, sempre houve reação e inteligentes estratégias de resistência. Ainda que o cenário nunca tenha sido favorável para a consolidação desses movimentos de resgate e permanência.

A mestiçagem, como citado previamente, também se trata de um projeto que foi historicamente usado para o impedimento de fortalecimento da identidade negra brasileira.

A construção da identidade negra está inserida na complexa formação da cultura nacional brasileira. Stuart Hall (1987) vai nos alertar que as culturas nacionais são formadas por símbolos e representações, além das instituições culturais. Afirma ainda que essa composição vai nos influenciar sobre a concepção que temos de nós mesmos, ou seja, atua em nosso modo de se tornar sujeito.

Para Muniz Sodré (2015) as identidades negras são compreendidas como construções múltiplas, complexas, social e historicamente (re)construídas com base nos dispositivos de matrizes africanas; tais dispositivos são articulados nas relações socioculturais, políticas e históricas que se deram a partir do sequestro, por mais de quatro séculos, das/os africanas/os para o Brasil, onde foram oficialmente mantidas/os em cativeiro até a sanção da chamada Lei Áurea.

Assim, as identidades são constituídas na semelhança/diferença a si mesmo, mas também na identificação/diferenciação com o outro. A identidade negra se constrói no bojo das relações

⁶² Segundo dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, 97 milhões de pessoas se autodeclararam negras (pretas ou pardas) contra 91 milhões de pessoas brancas. Outras cerca de 2,5 milhões se consideram amarelas ou indígenas.

⁶³ Conta-se, por exemplo, que havia no Benin uma árvore, próxima do local de embarque dos negros escravizados, chamada “árvore do esquecimento”. Antes do embarque, cada escravizado era obrigado a dar 9 voltas, se fosse homem, e 7 voltas, no caso das mulheres, ao redor dessa árvore. (Ver mais em PINHEIRO, A.A; FOLLMANN, J.I. Trabalho de Extensão Universitária em Afrodescendentes: refazendo laços e desatando nós).

sociais, sendo permanentemente desenvolvidas a partir de repertórios culturais e históricos de matrizes africanas, mas também das relações concebidas na vivência enquanto ser social.

Nilma Lino Gomes compreende a identidade negra como uma múltipla construção: social, histórica e cultural, e “repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (GOMES, 2002, p. 39).

Kabengele Munanga (1999) aponta para a necessidade de compreendermos a população negra com existência plural, complexa, que não permite a visão de uma cultura ou identidade unitária, monolítica, e que muitas vezes leva a errônea percepção popular que África trata-se de um país, e não de um continente com 55 países.

Em discurso proferido na Conferência de abertura do III Pensando Áfricas e Suas Diásporas, organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Ouro Preto, Munanga nos provoca a pensar sobre a importância do debate sobre identidade negra, a partir dos olhares negros:

Finalmente, por que não escutamos discursos politicamente articulados em nossa sociedade sobre a identidade branca, a identidade masculina, a identidade burguesa, a identidade dos heterossexuais, etc.? Justamente porque brancos, homens, burgueses, adultos, heterossexuais são vitoriosos, estão no topo da pirâmide social, política e econômica, portanto, eles não têm necessidade nenhuma para se mobilizar politicamente, para reivindicar e negociar o que já têm consolidado na sociedade. O tigre não precisa proclamar e gritar sua tigridade, pois ele domina a selva de que é rei. São os mais fracos que precisam se mobilizar para defender sua existência, daí a razão de ser de suas identidades coletivas (MUNANGA, 2012, p. 14).

A identidade negra nos remete a pensar sempre num caminho inacabado e renovável, e é salutar lembrarmos que lutar por essa identidade, e afirmar a negritude no Brasil, não se limita a pessoas que compartilham dos fenótipos negros. Trata-se de postura política e que diz respeito a toda sociedade. Quando construímos a nossa identidade, não a restringimos ao âmbito privado, ao contrário, refletir e afirmar a identidade negra nos coloca no bojo de processos coletivos e públicos.

Munanga (2012, pp. 6-7) assevera que a “identidade negra passa, absolutamente, pela negritude enquanto categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situação social do negro num universo racista”. O termo – negritude – foi inicialmente cunhado pelo poeta martinicano Aimé Césaire, e a palavra aparece pela primeira vez em 1939, na obra *Cahier d'un retour au pays natal*. Ligia Fonseca Ferreira (2006, p.170) citando Diva Damato, explica que nessa obra a palavra negritude trabalha com três sentidos: a) o povo negro, b) o sentimento ou a vivência íntima do negro e c) a revolta e a consternação. Existe também a perspectiva que a negritude, trazida por Aimé Césaire, é resultante de um movimento literário de liberação dos povos negros, como reação à escravidão e à colonização, e que pode ser apreendido por meio de uma determinada estética (NETO, 2009, p. 22).

Césaire confere ao conceito um caráter inovador, combativo ao imperialismo colonial à época vigente, que ressignifica o próprio radical da palavra, *nègre*, diante do que estava posto como significante. Conforme assevera o próprio Aimé Césaire, citado por Zilá Bernd, (1988, p. 17):

a subversão, não se deve esquecer, começa primeiramente pela intitulação do movimento: *Négritude*. O termo se origina do francês *nègre*, que carrega um caráter depreciativo e desdenhoso ao se referir ao homem negro, e se contrapõe a *noir*, que, por sua vez, seria uma forma respeitosa.

O que vemos aqui é a intenção de Césaire em subverter a ordem posta em termos do significado da palavra *nègre*, ressignificando propositalmente o termo e conferindo “uma revolução na linguagem e na literatura que permitiria reverter o sentido pejorativo da palavra ‘negro’ para dele extrair um sentido positivo” (CÉSAIRE apud BERND, p. 18).

Outra lente para o termo é construída a partir da perspectiva de Léopold Sédar Senghor, poeta senegalês segundo o qual a negritude traduz a natureza intrínseca ao negro-africano, seja em sua dimensão individual, seja diante da comunidade. Senghor sintetiza esse modo de ser e estar no mundo, que caracteriza a negritude, com a notória máxima “A emoção é negra, como a razão é helênica” (1939). O que o pensador está tentando demarcar é que os indivíduos negros são por essência diferentes dos indivíduos brancos, fundamentalmente por estabelecer uma relação mais íntima com a natureza e as emoções. Ou seja, essa diferenciação advém dos arranjos e atributos das sociedades africanas. Nesse sentido, a proposta estabelecida por Senghor foi alvo de críticas, por alguns, por reforçar estereótipos, como quando ele fala que ao povo africano a emoção sobreporia a razão. (MIGLIAVACCA, 2017).

Ligia Ferreira (2006) explica que no Brasil a palavra vai entrar para os dicionários somente em 1975, mas passa a circular como léxico em meio a intelectuais negros já a partir dos anos 1960. Aqui, afirma a autora, o termo sofreu certa banalização no sentido de não se aprofundar do debate central estabelecido pelos seus fundadores.

O fato da palavra negritude ser dedutível a partir de sua própria sonoridade e, assim, se caracterizar como a condição de ser negra/os, ou o sentimento de pertença a esse grupo, não significa errônea definição, apenas trabalha com seu significado na superfície.

Munanga nos oferece outra interessante perspectiva acerca da negritude. Diz o pensador:

A negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos portadores da pele negra, que aliás, são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é, como parece indicar o termo negritude, a cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas (MUNANGA, 2012, p. 12).

Observamos, a partir de Munanga, que no Brasil o termo assume caráter polissêmico, e anda paralelamente à ideia de identidade negra. Para os nossos fins de estudo, não se faz necessário eleger significações em detrimento de outras, portanto incorporamos para a nossa análise a multiplicidade de sentidos que o conceito oferece.

Dentro do debate sobre as questões raciais, muitas/os estudiosas/os, dentre as/os quais reunimos alguns nomes neste capítulo, produziram sofisticados trabalhos buscando trazer para a centralidade a racialização e generificação das teorias. As explanações trabalhadas por essas/es pensadoras/es são essenciais para entender o processo em que caminha a humanidade para a superação das assimetrias e desigualdades.

Essas bases teóricas são cruciais para a compreensão das dimensões enfrentadas pelos nossos objetos empíricos, que nesta pesquisa atuam como contracampo a toda uma sociedade racista, sexista, classista. E neste contracampo do enfrentamento, nossos objetos empíricos merecem reconhecimento e destaque, não apenas por seus esforços diante de uma sociedade medularmente desumana, mas também por suas contribuições enquanto construtores de saberes.

3

**DIÁLOGOS PARA
ENEGRECER A INTERFACE DA
COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO**

Desculpa, meu caro amigo,
 Eu nada te posso dar;
 Na terra que rege o branco,
 Nos privam té de pensar!...

(Luiz Gama, 1859)

Para compor o arcabouço teórico de uma análise prática da interface da Comunicação e Educação para as questões raciais, optamos por colocar em relevo as contribuições teóricas de pensadores que não necessariamente atuam na academia a partir de uma cadeira nomeada como Educomunicação. O termo, que se forma a partir de um neologismo na junção de educação e comunicação e que foi inicialmente utilizado por Mario Kaplún (SOARES, 2006, p. 176) para designar *educación a los medios*, educação para os meios, não raro é desconhecido por sujeitos que atuam, dentro e fora da academia, nessa interface de Comunicação e Educação. Até mesmo Paulo Freire, que não se enquadra como um especialista na área comunicacional, ainda assim fez importantes contribuições acerca da importância dos processos comunicativos para o processo reflexivo de ensinar e aprender, sendo um dos autores base para a perspectiva educ comunicativa.

A partir de uma perspectiva anglo-saxônica, elabora-se essa área de interação como *media literacy*, *media education*, *digital literacy in education* e *education in media literacy*; já na França os pesquisadores vão trabalhar com a nomenclatura *compétence médiatique* e *éducation aux médias*; os cientistas italianos trabalham com a ideia de *educazione ai media*; e na Espanha aparecem os termos *educación en medios* e *educación para la comunicación* (CITELLI, LOPES & SOARES, 2019, p.13). No Brasil há uma série de termos correlatos que mostram a polifonia e disputa epistemológica acerca dessa interface de atuação.

Em nossa pesquisa estamos menos preocupados com o uso deste ou daquele significante específico, mas sim com a origem de sua elaboração teórica, a partir da observação de práticas estabelecidas dentro dos Movimentos Negros. Estamos inclinados em analisar o conhecimento gestado no seio desses Movimentos, e de pensadores/as negros/as, à luz do que Boaventura de Sousa Santos prefacia na primorosa obra de Nilma Lino Gomes, *O Movimento Negro Educador*, sobre a qual aprofundaremos mais adiante, quando *assevera* que a diferença substancial entre o conhecimento nascido nas lutas e o conhecimento elaborado a respeito delas é que o primeiro é um *conhecer-com*, já o segundo, no qual comumente se incorporam essas disputas semânticas e conceituais de sujeitos acadêmicos, seria um *conhecer-sobre* (GOMES, 2017, p.9).

Não queremos dizer, contudo, que as definições epistemológicas não sejam relevantes para a elaboração desta pesquisa. Reconhecemos a supra importância de estudos e elaborações acerca dos termos e conceitos cunhados academicamente, contudo, neste momento, acreditamos que essas ponderações são dispensáveis em nossa trilha.

Coadunando com a provocação de Rosângela Malachias (2017), na qual a autora assinala a premência de lançar luz nas contribuições de pensadoras/es negras/os na interface da Comunicação e Educação, elencamos as/os autoras/es para nosso arcabouço teórico.

Seis são as/os autoras/es que escolhemos para esta composição, entrelaçando pensadores consagrados pela Educomunicação que colocaremos em diálogo com pensadores/as negros/as: a pensadora bell hooks, que vai defender o ecossistema de ensino como catalisador para o engajamento, e que esse seja reflexo de uma pedagogia engajada tal como proposta por Paulo Freire, o segundo autor que colocaremos em relevo, em dupla com hooks.

Em relação ao educador Paulo Freire, a despeito de sua vasta e incontestável vanguardista obra publicada em vida, bem como póstuma, pretendemos nos ater a sua abordagem da educação a partir de um processo de conscientização e liberdade, em que o autor vai beber de fonte teórica inaugurada por Guerreiro Ramos e Álvaro Pinto, na qualidade de partícipes do Instituto Superior de Estudos Brasileiros. Como Freire nos revela:

Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central de minhas idéias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 1979, p. 25).

Cumpramos destacar que Guerreiro Ramos, entre outras profícuas contribuições para o campo acadêmico, também foi um dos integrantes do TEN, nosso objeto empírico.

Na sequência trabalharemos com a interface da Comunicação e Educação, a partir da condução de Jesús Martín-Barbero, que fomenta a ideia de que sujeitos se comunicam a partir de espacialidades das experiências, das invenções, das comunicações e das negociações. E nesse sentido de espacialidades das comunicações, estabelecemos um diálogo com Muniz Sodré. Ao trabalhar os conceitos afetivos como elementos muito próximos da comunicação, o autor defende uma renovação da práxis que dialogue com o nosso espírito do tempo, e aponta a urgência de uma outra mirada interpretativa para o campo da comunicação, que seja:

capaz de liberar o agir comunicacional das concepções que o limitam ao nível de interação entre forças puramente mecânicas e de abarcar a diversidade da natureza das trocas, em que se fazem presentes os signos representativos ou intelectuais, mas principalmente os poderosos dispositivos do afeto (SODRÉ, 2006, p. 13).

Por fim, percorremos as contribuições de Abdias Nascimento, cotejando-as com as de Mario Kaplún, aproveitando a experiência de ambos pensadores no campo da sociedade civil, política e seus diálogos.

3.1

Vozes da emergência

Para problematizar as lacunas existentes quanto à legitimação de saberes provenientes dos Movimentos Negros, Gomes (2017) cunhou dois termos para trabalhar procedimentos teórico-epistemológicos: pedagogia das ausências e pedagogia das emergências. Ao utilizar esses termos, ela assinala que o seu objetivo é “fazer emergir o protagonismo do Movimento Negro na relação educação e movimentos sociais” (GOMES, 2017, p.42).

A inspiração de Gomes, ao cunhar os termos, provém da discussão da “sociologia das ausências e das emergências” do sociólogo Boaventura de Souza Santos (2004).

A sociologia das ausências caracteriza-se por um processo investigativo que busca evidenciar que aquilo que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não-existente, como uma possibilidade descartável. Neste sentido, aquilo que é compreendido como hegemônico assume papel impeditivo para que outras possibilidades de experiências sejam percebidas. Assim, a sociologia das ausências busca ampliar o conhecimento de leitura de mundo e dilatar o presente, transformando ausências em presenças, transformando objetos impossíveis em possíveis.

A sociologia das emergências, em adjacência à dilatação do presente, que é a sociologia das ausências, é o procedimento de contração do futuro, isto é, contração no sentido de enxergar esse futuro menos abstrato e mais concreto a partir de pistas e sinais do presente. A sociologia das emergências busca substituir o vazio do futuro por um futuro de possibilidades concretas, múltiplas, a um só tempo utópicas e realistas, que vão sendo forjadas no presente, a partir da tomada de consciência de alternativas pelos sujeitos. A sociologia das emergências parte do princípio de que o futuro não é algo vazio e infinito, mas sim um futuro concreto, porém cercado de incertezas.

Amparada nesses conceitos, Gomes (2017) localiza o potencial da pedagogia das ausências e emergências.

A compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro tem a capacidade de subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências e emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos. Ela poderá nos levar ao necessário movimento de descolonização do conhecimento (GOMES, 2017, p. 139).

Com essa perspectiva, reconhecer os saberes produzidos por intelectuais que buscam a convergência das potencialidades da educação e comunicação, na Educomunicação, é tarefa da pedagogia das emergências. E, neste sentido, é importante apontar os trabalhos de Rosângela Malachias e de Sátira Pereira Machado, que atuam nesta área.

Malachias aponta para o fato Educomunicação ser atravessada por uma lógica que apaga pensadoras/es, intelectuais, cientistas sociais e ativistas negras/os. Em produção recente, Malachias (2017) pondera como não se trata de deslegitimar contribuições de teóricas/os de

cor/raça não-negras, mas sim de apontar a lacuna epistemológica que ocorre quando, nos espaços acadêmicos, não se incorpora na centralidade da discussão as questões étnico-raciais. Parafraseando Chimamanda Adichie⁶⁴, podemos dizer que Malachias nos alerta sobre o perigo da história única, num campo que propugna pela emancipação de sujeitos quanto à construção de suas identidades individuais e coletivas.

Em trabalho anterior, *Cabelo bom, Cabelo ruim* (2007) Malachias já apontava para a interface Comunicação e Educação. A obra integra a coleção *Percepções da Diferença. Negros e brancos na escola*, que teve como objetivo primeiro estabelecer um diálogo com professoras/es da educação infantil e do ensino fundamental, acerca das discriminações enfrentadas por crianças negras em diferentes idades no espaço escolar. Esta perspectiva pode ser observada na passagem em que relata o ato de educadoras/es com frequência acariciarem cabeças de crianças que possuem cabelo liso, em face de outras crianças negras, que não possuem esse traço fenotípico, mas que igualmente anseiam por demonstrações de afetividade:

Sem saber, as duas professoras repetem, em suas salas, as mesmas ações. Passam a mão na cabeça das meninas mais branquinhas, porque elas têm um “cabelão lindo”, nunca precisarão de escova progressiva nem de gel em excesso. As crianças negras e mestiças observam, sem fala, o carinho demonstrado pela “tia” àquela criança. Talvez estejam ansiosas, esperando a sua vez de receber carinho semelhante, mas ele não ocorre (MALACHIAS, 2007, p. 12).

O volume escrito por Malachias estabelece um diálogo com essas/es educadoras/es a partir de um elemento fenotípico, o cabelo, e vai trabalhar como a estética negra pode ser elemento de tensionamento, desconstrução e fortalecimento identitário no lócus escolar. A dialogicidade é elemento presente em toda a coleção, que também faz uso de outros elementos comunicativos, tais como: ilustrações, letras de música e verbetes para mediar as/os educandas/os, isto é, leitoras/es da obra, acerca das implicações das discriminações raciais em ambiente escolar. Trata-se, portanto, de um trabalho com evidente lente educacional.

Em suas produções, não raro Malachias remonta um arco histórico com protagonismo negro acerca de conquistas jurídicas e legislativas em prol da justiça racial, ressaltando elementos em termos de comunicação adotados pelos Movimentos Negros. A partir de sua vasta experiência na formação de professores para no eixo de Educação para as Relações Étnico-raciais, Malachias (2017) descortina o recorrente desconhecimento de educadoras/es, na rede de ensino em São Paulo, acerca dos enfrentamentos e conquistas de sujeitos dos Movimentos Negros no constructo histórico brasileiro, e assinala como o trabalho de formação desses profissionais assume relevância fundamental para a construção de uma sociedade mais equânime. Neste processo, a autora aponta como a mídia, em diferentes momentos, e mais recentemente as redes sociais, assume papel importante como instrumento de visibilização e/ou invisibilização dos saberes negros.

⁶⁴ Chimamanda Adichie debate o perigo da história única, durante sua apresentação, em 2009, no TED (Technology, Entertainment, Design), conferência que promove a troca de experiências e ideias entre personalidades de diferentes áreas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>. Acesso em: 04 nov. 2020.

Outro trabalho importante dentro da perspectiva Educomunicativa é a tese de Sátira Machado (2013) que enfoca a rede de educação de Porto Alegre e a relação com políticas de enfrentamento das desigualdades étnico-raciais para a promoção da cidadania no Brasil. Na pesquisa a autora traz importante contribuição para o debate de negritude, a partir do que designa como *negritude midiática*, isto é, a negritude orientada pelos meios de comunicação. Nesse sentido, Sátira aponta três dimensões de arguição em observação ao comportamento das/os sujeitos negras/os: negritude como resignação, negritude como perturbação e negritude como participação. A autora constrói essas categorias a partir de seu próprio olhar sobre a representação midiática acerca da negritude.

A negritude como resignação opera com a ideia de cidadania negada, na qual as pessoas negras, enquanto vítimas de sua própria história, não têm poder de agenciamento, isto é, enfatizando a condescendência com a situação assimétrica social. A negritude como perturbação remete à ideia de cidadania limitada, na qual se percebe os debates raciais como aborrecimento para a agenda nacional, e é assumida como problemática a postura de reivindicação de ativistas e atores dos Movimentos Negros. A negritude como participação coloca em relevo a ideia de cidadania conquistada, e destaca a premência de reconhecimento dos direitos das pessoas negras enquanto cidadãs tensionando a supremacia branca na sociedade brasileira.

Na interface de Comunicação e Educação, Machado (2016) esteve à frente da organização da obra *Educomunicação e diversidade: múltiplas abordagens*, na qual, para além da organização, contribui com um artigo em que relata a memória de uma mesa de discussão do VI Encontro Brasileiro de Educomunicação e III EducomSul⁶⁵. No documento ela faz um resgate da aproximação do movimento Pan-africanista para pensarmos educação, a partir do entendimento de que um debate intercultural pode fomentar trocas internacionais em prol da solidariedade entre os povos. E, recentemente, Machado (2019) investiga as representações midiáticas que a produção audiovisual objeto do trabalho *Dear White People*⁶⁶ evoca, concluindo que, mesmo obras com intencionalidade de desconstrução de identidades, podem, paradoxalmente, reforçar ideologias que racializam seres humanos.

Em síntese, a produção científica de ambas autoras merece destaque por justamente trabalharem na encruzilhada de comunicação, educação, relações étnico-raciais, ponto em que o nosso trabalho também pretende contribuir em termos de pesquisa científica.

⁶⁵ Realizado de 10 a 12 de junho de 2015, na PUCRS em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul no Brasil.

⁶⁶ Na produção do artigo de 2019, “Dear White People”: Tensões e negociações entre identidade e diferença, trabalharam em coautoria com Sátira Machado, Rosane Rosa; Liliane Dutra Brignol. *Dear White People*, traduzido para o português como *Cara Gente Branca*, é uma série de televisão satírica americana baseada no filme de 2014 de mesmo nome. A série se passa em uma fictícia conceituada universidade estadunidense e retrata o cotidiano de um grupo de estudantes negras/os, em meio a uma universidade com a maior parte de estudantes brancas/os.

3.2

bell hooks em diálogo com Paulo Freire

bell hooks nasceu em 25 de setembro de 1952 e, quando criança, no Sul dos Estados Unidos, viveu a experiência da segregação racial por meio das políticas que vigoravam naquela época. Em *Ensinando a Transgredir* (2017) enfatiza que diante de um cenário de segregação racial, ensinar torna-se um ato de resistência, apresenta o ato de educar como uma ação eminentemente política, e como um ato revolucionário para aqueles professores que atuavam nas escolas negras.

A autora sublinha com ternura o principal objetivo de seus professores, em sua maioria mulheres negras: o alimento intelectual daquelas/es aprendizes, visando a emancipação de cada sujeito negro ali presente, para que pudessem subverter a lógica hegemônica branca vigente no sul estadunidense. hooks compartilha conosco sua memória de tenra idade:

Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anti-colonial. (HOOKS, 2013, p. 10)

A contar sobre sua travessia no espaço escolar, a autora coloca em relevo que, mesmo diante das adversidades de um sistema que segregava alunos a escolas específicas, diante das escolas negras os afrodescendentes compartilhavam de um espaço seguro, de prazer e alegria no processo educativo. No entanto, paradoxalmente este cenário muda, a partir das políticas de integração racial. A autora apresenta como a escola branca partilhava de uma lógica de obediência, e não mais de troca, e o conteúdo ofertado apresentava-se amplamente alicerçado em pressupostos racistas. A partir desse severo ambiente, bell hooks relata como pouco a pouco o desinteresse pelo conhecimento sobrepôs a sua inquietação pela profundidade do que era ali apresentado pelo corpo docente, e mais do que isso, não se tratava de uma lógica individual, particular de bell hooks. O que a pensadora constata com tristeza é que todo um grupo de sujeitos negros passa a somente responder e reagir aos brancos (2013, p. 12), performando uma espécie de estado de inanição no ambiente escolar.

A partir do relato de bell hooks observamos o que Paulo Freire vai chamar de educação bancária (1978), em que na sala de aula o professor atua como um narrador, trazendo informações sem necessariamente estarem contextualizadas na realidade de estudantes, e esses, por sua vez, vão exercer apenas a função de ouvintes, passando distantes do desenvolvimento de leitura crítica da sociedade e conexão de conhecimento com a sua própria vivência e repertórios. A educação bancária se delinea, portanto, como um processo sem dialogicidade. Em uma comunicação unilateral a/o educadora/or realiza comunicados incontestes, e cabe a estudantes memorizar e reproduzir o que foi dito pelo docente (FREIRE, 1975, p. 66).

Embora, à primeira vista, a/o professora/or possa acreditar que tem domínio completo sobre a sala de aula, pois a ela/e é dado o papel de proprietária/o do conhecimento, trata-se de falsa crença, pois docentes não conseguem assegurar o que de fato foi absorvido pelas/os estudantes, e a descoberta tardia de não compreensão pode prejudicar toda a evolução e planejamento escolar. Paulo Freire é contundente ao desnudar a lógica da concepção bancária de ensino e aprendizagem:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1975, p. 67).

Como fio condutor da concepção bancária apresenta-se a opressão. Sobre essa dimensão bell hooks vai problematizar a performatividade bancária de educadoras/es e, a partir de uma abstração, vai estabelecer a semelhança enrijecida como a própria impermeabilidade de novas perspectivas, de novos olhares que, eventualmente poderiam rever o que é colocado como verdade. Em síntese vai dizer que “a noção tradicional de estar na sala de aula é de um professor atrás de uma escrivaninha ou em pé à frente de uma classe, imobilizado. Estranhamente isso lembra o corpo de conhecimento firme e imóvel que integra a imutabilidade da própria verdade” (2013, p. 184). Mas a autora explica que não se trata de comportamento individual, a atuação de educadoras/es a partir de uma lógica de opressão embasa-se em “estruturas de dominação institucionalizadas que não o criticam nem o restringem” (hooks, 2013, p. 112). Ao contrário, essas instituições vão fomentar a cisão entre mente e corpo, fundamentando-se numa suposta lógica de eficiência da impessoalidade em sala de aula.

A autora apresenta as lógicas de opressão presentes em sala de aula durante a sua infância, e relata que na universidade as características bancárias permaneceram. Contudo ela revela que foi na universidade que teve o primeiro contato com as obras freireanas, e a partir dessa fonte passa a esquadrihar a sua própria lógica pedagógica, que possui um entrecruzamento evidente com o pensamento feminista (2013, p. 15).

A despeito de se nutrir dos escritos de Paulo Freire, bell hooks adverte sobre o machismo contido em obras do autor. Sobre essa dimensão a autora alerta:

Enquanto lia Freire, em nenhum momento deixei de estar consciente não só do sexismo da linguagem como também do modo como ele (e outros líderes políticos, intelectuais e pensadores críticos do terceiro mundo como Fanon, Memmi, etc.) constrói um paradigma falocêntrico da libertação-onde a liberdade e a experiência da masculinidade patriarcal estão ligadas como se fossem a mesma coisa. Isso [...] representa um ponto cego na visão de homens que têm uma percepção profunda. Por outro lado, não quero [...] que a crítica desse ponto cego eclipse a capacidade de qualquer pessoa de aprender com as percepções (HOOKS, 2013, p. 70).

É interessante observar a postura da autora em relação ao que hoje poderia estar sujeito a uma conduta de apagamento e descarte de conceitos freireanos, a partir da descontextualização temporal de sua obra. Não significa, evidentemente, que corroboramos com a postura do autor nos seus escritos. O apontamento das feministas em relação ao conteúdo que por Freire estava sendo produzido foi de suma importância para a própria evolução do autor em termos de contribuição com vistas a direitos humanos, incluso nessa visão as desigualdades de gênero. O que hooks apresenta nessa passagem, é a consolidação de uma postura crítica e dialógica com vistas à transformação social. Outrossim apresenta a complexidade de desconstrução do machismo, inserido dentro da lógica ocidental na qual prevalece o binarismo de gênero.

Como resposta aos efeitos deletérios e ineficazes da educação bancária, Freire vai propugnar pela pedagogia do diálogo, que está inserida dentro da concepção de educação libertadora. O conceito de educação libertadora, trabalhado por hooks, coloca raça e gênero na centralidade da discussão. A autora frisa que uma educação libertadora trabalha com a lógica de reconhecimento dos grupos acêntricos, que não estão em situação de privilégio e, assim, precisam lidar com o peso das dinâmicas opressoras.

Em uma educação libertadora, hooks vai dizer ser imperativo a associação entre mente e corpo, que vai permitir que educadoras/es estejam presentes em sua completude em sala de aula e, portanto, atuando de forma propositiva, criativa e atenta aos sinais dados por educandas/os. Nesse âmbito, hooks se mostra otimista em relação às potencialidades alcançadas em sala de aula, um espaço que permite atuar em defesa de liberdades, onde é possível subverter a clivagem de corpo e mente e, ao contrário, ao fundir essas duas dimensões cultivar diagramas de transgressão que subvertem os contornos fronteiriços e configuram a educação como prática da liberdade.

Toda a inquietude da intelectual como transgressão de práticas de educação também ecoa em seus escritos, não apenas em termos de fluidez do conteúdo apresentado, com uma escrita não pesadamente acadêmica, mas também em termos de direcionamento de mensagem. É interessante observar como o livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2017) dialoga tanto com quem está tanto dentro como fora do ambiente educativo trazendo, a um só tempo, mensagens importantes para estudantes, para docentes e gestoras/es escolares. Mas sua abordagem ultrapassa limites de campos do saber, sendo uma obra que pode ser lida a partir da educação, da comunicação, da filosofia, da psicologia, para citar algumas. Faz-se necessário destacar tais características de seus escritos pois observamos que a autora nos fornece elementos teóricos concretos em direção à *práxis*, isto é, nos aponta caminhos para que efetivamente passemos a agir em busca de uma transformação social, com vistas a mitigar desigualdades sociais históricas.

A educação como prática da liberdade, tal como fomentada por hooks, não se restringe ao ambiente escolar, essa educação configura-se sobretudo por um jeito de ensinar-aprender, por meio de uma dinâmica que fará com que todos sejam participantes ativos do processo.

Ao explicar sobre a dimensão da pedagogia engajada, exercida dentro do contexto de educação libertadora, hooks não se distancia dos elementos políticos que qualificam a ação. Ao contrário, a autora deixa explícito em seus escritos que o seu compromisso com a pedagogia

engajada é uma expressão de ativismo político. E diante do recrudescimento de forças ultra-conservadoras, calcadas na manutenção do estado de opressão e na desestabilização das democracias, hooks nos inspira a exercer sem amedrontamento uma pedagogia engajada e comprometida com a defesa das liberdades, acima de tudo.

Paulo Freire também vai assumir essa dimensão destemida política em seus escritos, sobretudo devido a seu histórico de atuação em programas de governos, não só no Brasil como também no exterior. No Chile, Freire atuou com a educação de camponeses, e por lá estabeleceu o que ficou conhecido como o “método psicossocial”, que vai trabalhar com técnicas de educação de adultos diante da educação popular. O método psicossocial de Freire postula uma alfabetização na qual as pessoas escrevem e leem a palavra escrita, a partir das suas próprias leituras de mundo, mediante o processo que Freire vai denominar como conscientização.

A conscientização, termo que apresentamos anteriormente, e que foi pensado por docentes do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) com vistas ao fomento de uma educação libertadora, foi incorporado por Paulo Freire em sua elaboração teórica.

Freire (1980, p. 29) define conscientização da seguinte forma: “[...] tomar posse da realidade [...] é o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘desvela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”.

Esse processo de conscientização configura-se, no distanciamento de sua consciência pessoal, numa desconstrução do repertório do indivíduo com o intuito de alcançar e ampliar a percepção de nexos e vínculos lógicos que estão presentes na vida cotidiana, mas que são vividos em individualidades, isto é, o mesmo fato pode impactar de diferentes formas dois sujeitos que passaram exatamente pela mesma experiência.

A conscientização também vai se delinear como um processo que causa permeabilidade na consciência dos sujeitos, os tornando mais maleáveis e abertos a diferentes visões de mundo e, portanto, mais inclinados a lidar com contradições impostas na sociedade.

Com o intuito de percorrer os caminhos que levam um indivíduo a se tornar sujeito, a partir da suplantação da sua própria alienação, com conseqüente compreensão de sua condição oprimida e posterior adesão em uma luta por transformação, Freire (1984) nos apresenta três níveis de consciência: a) semi-intransitiva, b) ingênuo-transitiva e c) crítica, estando cada um desses elementos correlacionados a um tipo de sociedade vigente, a saber: fechada, de transição ou aberta.

A consciência semi-intransitiva é marcada por uma falta de motivação e está situada em estruturas fechadas. Delineia-se pela ausência de compromisso, e se caracteriza eminentemente pela impossibilidade captar fatos que estão fora de sua órbita, portanto fora de seu próprio repertório. Os indivíduos que estão nesse estado, o qual Freire vai chamar de *quase-imersão*, são desprovidos do que o autor chama de “percepção estrutural”, a qual só se estabelece numa leitura de problemáticas sortidas.

A consciência ingênuo-transitiva se desvela em uma sociedade em transição, e aqui já ocorrem algumas manifestações de percepção da realidade a partir de outras lentes que não as próprias. Aumenta-se assim, a capacidade de compreensão do indivíduo, contudo de maneira simplista. Nesta fase de transição, Freire (1984) diz que emerge um novo estilo de vida político,

dato que os velhos modelos da sociedade fechada, perdem a lógica do proceder. Contudo, é preciso estar alerta, suplantar o modelo político anterior não significa o rompimento completo com ideologias vigentes significa, sobretudo, negociações com ideologias reinantes.

Para atingir a consciência crítica, Freire é taxativo ao dizer que não se chega a tal nível somente pelo esforço intelectual, é imperativo passar pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão. Portanto, é igualmente imperativo não atribuir à criticidade um lugar de magia, trata-se de uma dimensão de base para um viver reflexivo, mirando transformações culturais, sociais, políticas e econômicas, caracterizando o que bell hooks chama de “política do cotidiano” (HOOKS, 1995, p. 466).

3.3

Muniz Sodré em diálogo com Jesús Martín-Barbero

Refletir sobre como as pessoas se relacionam com os produtos dos meios de comunicação delineou a contribuição científica do teórico Jesús Martín-Barbero, em cuja obra clássica, *Dos meios às mediações* (2001) se cristaliza a inquietação do autor em destrinchar concepções que postulavam emissor e receptor em polos opostos, frequentemente em posições antagônicas, com o primeiro sempre incorporando uma visão de dominação da mensagem, e o receptor o dominado. Martín-Barbero vai contestar essa imutabilidade da relação, em um cenário em que não há disputas, sedução e jogos.

Por meio de um arco historiográfico, Martín-Barbero (2001) desestabiliza argumentos de pensadores da Escola de Frankfurt, funcionalistas e estruturalistas, ao se arvorar na ideia de que é imperativo reconhecer que mensagem alguma é entendida pelo público sem que haja uma movimentação de sentidos, alicerçados por situações da vida cotidiana, pelo trabalho e pela memória. Em outras palavras, essa inércia do receptor é um postulado não aderente ao agir comunicativo. O autor é contrário ao postulado em que os meios e a tecnologia instauram, em completude, o entendimento do processo comunicativo. Advoga que é necessário colocar em relevo as questões culturais no cerne da discussão.

O autor pondera que refletir sobre os processos de comunicação, colocando a cultura na centralidade do debate “significa deixar de pensá-los a partir das disciplinas e dos meios. Significa romper com a segurança proporcionada pela redução da problemática da comunicação a das tecnologias” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 297).

Dentro dos estudos de comunicação, podemos dizer que Martín-Barbero se esforçou para evitar uma visão de mundo binária, a partir do debate vigente à época, e buscou refletir sobre outros prismas da comunicação. Seu principal postulado apoia-se no argumento de que a comunicação está baseada principalmente em mediações, e não nos seus meios técnicos. Seu olhar procurar investigar o que de fato ocorre nas travessias entre produção e recepção.

Contudo engana-se quem pensa que ele vai direcionar a sua reflexão a construir um conceito sobre mediação apenas, a base da sua proposta busca refletir sobre os espaços em que a comunicação efetivamente se dá, e quais são os fatores incursos neste momento. Ampliando a sua mirada para além de analisar apenas um dos polos, e sim lançar luz sobre todas as ações, vai dizer: “o eixo do debate deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 270).

Muniz Sodré manifesta semelhante inquietação àquela observada em Martín-Barbero, isto é, o autor brasileiro tampouco irá encarar o processo comunicativo com inexorável linearidade, ao contrário, faz críticas ao paradigma funcionalista da comunicação. E para trabalhar com a complexidade desta perspectiva, sob a ótica de narradoras/es que se colocam afetivamente no discurso, Sodré vai pensar a partir do que ele cunhou como *estratégias sensíveis* e vai defini-las como “os jogos de vinculação dos atos discursivos às relações de localização e de afetação dos sujeitos no interior da linguagem” (SODRÉ, 2006, p. 10). Com o conceito o autor aponta que há muitas dimensões trabalhadas nas relações comunicativas. Para além do que é produzido no enunciado efetivamente existe uma relação entre as subjetividades, entre interlocutoras/es.

Sodré defende a premência de outras miradas interpretativas para o campo da Comunicação, “capaz de liberar o agir comunicacional das concepções que o limitam ao nível de interação entre forças puramente mecânicas (SODRÉ, 2006, p.12). Assevera que é necessário partir para conceituações que levem em conta as singularidades dos sujeitos, considerando fenômenos como: simpatia, antipatia, amor e paixão, para citar algumas de uma miríade de emoções que se expressam na comunicação, muitas vezes, colocando os sujeitos em lugares reflexivos que são difíceis de nomear, devido a sua natureza sensível. Isto é, o sujeito encontra-se em uma posição não racional, em que “se “vive”, mais do que se interpreta semanticamente, o sentido” (SODRÉ, 2006, p. 13), portanto neste estado é quase indizível o que se sente.

Para discorrer sobre as estratégias sensíveis, Muniz Sodré articula o conceito de afeto, para implicá-lo à ideia de energia psíquica: que a um só tempo alça e tensiona partes da consciência conflitantes, prazer e tensão caminham juntos. Afeto não é, portanto, sinônimo de amor, mas sim uma condição inerente ao vínculo. O afeto diz respeito às conexões intersubjetivas, ao envolvimento emocional, aquilo que toca, atinge, afeta. Aquilo que se liberta da ideia de plena racionalidade a partir da palavra, o afeto está inerentemente ligado ao vínculo. E sobre o último, explica ele:

vincular-se (diferentemente de apenas relacionar-se) é muito mais do que um mero processo interativo, porque pressupõe a inserção social e existencial do indivíduo desde a dimensão imaginária (imagens latentes e manifestas) até as deliberações frente a orientações práticas de conduta, isto é, aos valores. A vinculação é propriamente *simbólica*, no sentido de uma exigência radical de partilha da existência com o Outro, portanto dentro de uma lógica profunda de deveres para com o *socius*, para além de qualquer racionalismo instrumental ou de qualquer funcionalidade societária (SODRÉ, 2006, p. 93).

Diante dessa perspectiva do vínculo, na obra *Reinventando a Educação* (2012) Sodré vai propugnar a aproximação de diferenças no campo da educação por meio das estratégias

sensíveis, com “vistas a constituição de um saber que, mesmo sendo inteligível, não se submete à racionalidade crítico-instrumental do conceito ou às figurações abstratas do pensamento” (SODRÉ, 2012, p.186).

Para instrumentalizar essas estratégias de aproximação, de afetação, no campo educacional, Sodré nos afirma que a escrita e a leitura, que imprimem a rigidez dos padrões europeus em termos de ensino-aprendizagem, precisam se transformar em processos mais tolerantes e culturalmente solidários. Pensando em instrumentaliza o, pondera a panaceia discursiva em torno da muta o tecnológica, pois caso essa reproduza comportamentos de manipula o das classes populares, em nada serviria para a constru o de saber baseado no afeto.

Não significa, contudo, que Sodré seja opositor   leitura e escrita, o que ele apresenta   que, sobre a leitura no interior da educa o formal,   necessário repensar a pedagogia para que essa se abra para a dimensão do sensível e do lúdico. O autor nos convoca a imaginar a educa o que coadune com perspectiva de uma recomposi o da experiência comunitária refutando, assim, a pedagogia neoliberal que visa a forma o escolar como um processo de constitui o de capital humano, que se adequa, futuramente, às novas exigências de divisão do trabalho.

Ainda sobre a educa o, Sodré vai elaborar alguns pontos de reflexão sobre como a partir da globaliza o contemporânea passamos a repensar, com novos elementos, a importância da diversidade cultural⁶⁷ no campo educacional, no combate   condu o de histórias únicas.   luz da concep o que a diversidade cultural diz respeito a pluralidade de expressões culturais exprimidas no interior de grupos e sociedades, o pesquisador nos indica que não basta garantir a expressão cultural de um grupo ou de indivíduos singularizados, se não avançarmos em políticas de diversidade que contraponham a norma em que o diverso representado apenas ratifica a hegemonia de um centro.

Na sociedade contemporânea não   suficiente trabalhar a aceita o intelectual da diferença. O autor assinala que com vistas a aceita o da diferença,   plenamente possível educar a consciência com racionalidade, trabalhar o sensível, contudo,   complicado. E recorrendo a máxima de Caio Fernando Abreu, Muniz resume: “  fácil não dizer; difícil   não sentir” (SODRÉ, 2012, p.183). Mas justamente na transforma o do sentir   onde mora a força motriz para o estabelecimento de um novo paradigma cognitivo.

Pensando nas rela es que valorizam as diversas expressões culturais, Jesús Martín-Barbero (2014) discorre sobre o conceito de interculturalidade,   luz do que   trabalhado por Homi Bhabha (2007), ou seja, concordando com o último que a interculturalidade propõe não apenas o reconhecimento e o respeito em rela o ao Outro, mas também reconhece o Outro como conflito, pensando em conflito como instaura o de diálogo. Observa-se na interculturalidade as possibilidades, mas também os limites dos intercâmbios culturais.

⁶⁷ Cumpre destacar que mantivemos o termo utilizado por Sodré, porém epistemologicamente coadunamos com a provoca o feita por Homi Bhabha entre diversidade cultural e diferença cultural. Para Bhabha, falar de diferença cultural   trabalhar negocia o,   trabalhar com a complexidade cultural que procura conferir autoridade aos híbridos culturais. Já a diversidade seria somente o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pr -dados, pela qual no limite a riqueza da diferença   neutralizada (BHABHA, 2007).

Martín-Barbero (2014) aterrissa a concepção de interculturalidade na ideia de identidade narrativa, a partir da qual “toda identidade se gera e se constitui no ato de narrar-se como história, no processo e na prática de contar-se aos outros” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.20). O autor recorre ao significado do verbo “contar” para explicar a construção desse processo de identidade. Vai dizer que:

Nesse único verbo temos a presença das duas relações constitutivas. Em primeiro lugar, a relação do contar histórias com o contar para os outros, com o ser considerado. Isso significa que para sermos reconhecidos pelos outros é indispensável contar nosso relato, já que a narração não é só expressiva, mas também constitutiva do que somos tanto individual como coletivamente. E no coletivo, em especial, as possibilidades de sermos levados em consideração, e de contar nas decisões que nos afetam, dependem da capacidade de nossos relatos darem conta da tensão entre o que somos e o que queremos ser (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 20).

É interessante observar nessa passagem que o autor também traz a palavra afeto – a qual trabalhamos com Sodré –, nesse processo de identidade narrativa. O autor destaca que este intercâmbio cultural é forçosamente assimétrico ao considerarmos que existe uma hegemonia globalizadora. Identifica assim que os processos interculturais são, a um só tempo, ameaça à sobrevivência e possibilidade de rompimento de barreiras territoriais.

Jesús Martín-Barbero (2014, 2015) provoca a pensar sobre a revolução tecnológica como ambiente ou *ecossistema comunicativo*, termo caro à Educomunicação⁶⁸, e vai dizer que esse ecossistema está configurando nossos modos de habitar o mundo e as próprias formas do laço social. A partir da convergência tecnológica, o autor estabelece uma conexão com o surgimento de uma nova economia cognitiva, que cria novas possibilidades de ação mútua entre a abstração e o sensível, e amplia os contornos da pluralidade de saberes e dos modos de fazer.

Aterrissando em exemplos mais concretos, ilustramos a visita a museus com a pandemia da Covid-10. Em razão da quarentena, muitos museus possibilitaram visitas virtuais aos respectivos estabelecimentos. Este cenário colocou em relevo como a convergência tecnológica é a um só tempo: ferramenta, estrutura e meio. Ao transportar as obras, os corredores, a edificação do museu para dentro das telas, a imagem digital torna-se um poderoso representante simbólico, criando tramas e tessituras nas subjetividades, no imaginário. Neste exemplo a convergência digital constrói uma interessante perspectiva de mediação tecnológica, que pode criar pontes entre espectador e obra, não apenas estimulando um ambiente propício à fruição e à interpretação das artes de forma remota, mas também atingindo a essa dimensão do sensível, tão trabalhada por Sodré, inerente ao consumo de arte.

A comunicação com a obra de arte digital, ou seja, pela mediação via plataforma tecnológica digital, estabelece uma outra forma de relação discursiva, que difere evidentemente da contemplação de uma obra presencial. Vemos assim um deslocamento do lugar da cultura, a partir de uma tecnologia que assume o papel de mediadora da comunicação. No caso das visitas

⁶⁸ Cumpre destacar que Jesús Martín-Barbero usa o termo “ecossistema comunicativo” de forma abrangente, já Ismar de Oliveira Soares, trabalha o termo de forma mais estrita, no sentido de adjetivar esse ecossistema, assim, o ecossistema comunicativo, a partir de Soares é aquele que é dialógico, aberto, polifônico e horizontalizado.

virtuais a museus, essa mediação não se restringe a um modelo instrumental, mas também passa a representar uma estrutura.

As visitas virtuais a museus na pandemia dialogam com o que Muniz Sodré (2002) designa como tecnocultura. De acordo com o autor (2002, p. 27) “[...] a ‘tecnocultura’ implica uma transformação das formas tradicionais de socialização, além de uma nova tecnologia perceptiva e mental [...]”. A mediação diante dessa perspectiva é denominada pelo autor como uma tecnomediação das ações humanas. Diante de uma tecnocultura, de uma tecnomediação, podemos articular uma nova etapa do ecossistema comunicativo, proposto por Martín-Barbero, a partir do termo que o autor colombiano designa como “entorno tecno-comunicativo”. Ou seja, as novas tecnologias funcionam como novos organizadores perceptivos, com poder de incidir diretamente nas dinâmicas sociais, constructos presentes na obra de ambos autores que aqui aproximamos.

3.4

Abdias Nascimento em diálogo com Mario Kaplún

Um dos expoentes quanto à disseminação da comunicação popular, o argentino Mário Kaplún (1923-1998), também é conhecido como criador do neologismo “educomunicador”, para se referir aos atores sociais que atuavam na interface da Comunicação e Educação, mais precisamente ao se referir às pessoas que atuavam com projetos de jornalismo alternativo.

É na década de 1970 que Kaplún vai desenvolver um método vanguardista em termos de comunicação comunitária, intitulado “Cassete-foro”, que tinha como característica notória a aproximação dos campos da Comunicação e da Educação (OLIVEIRA, 2014). Kaplún (1984, p. 9) delinea o método “*para la promoción comunitaria y la educación de adulto, puesto al servicio de organizaciones populares – rurales y urbanas – centrales cooperativas, centros de educación popular*”. O autor ressalta a dimensão político-educativa do sistema, no sentido de ajudar a criar um círculo que se retroalimentaria na própria organização política das comunidades. Neste sentido, Kaplún (1984, p. 13) apresenta a que o sistema serve: “*Un instrumento útil (...) para dinamizar a las organizaciones populares y ayudarlas en su expansión y su fortalecimiento para desarrollar la capacidad organizativa de las bases y sus procesos de autoeducación política*”.

Em suma, o método consiste em um sistema de intercâmbio de fitas cassete gravadas entre comunidades, para relatar questões relacionadas a vida cotidiana, mas com o intuito de criar uma rede e uma consciência mais global em termos de ações coletivas.

A inquietação de Kaplún, ao propor o método, girava em torno do distanciamento das comunidades camponesas atreladas a uma espécie de alienação, pois concentradas apenas no trabalho local, sem a troca com outras pessoas que se encontram na mesma classe, “*sin percibir el carácter estructural de los problemas que enfrenta; y a veces, perdiendo el sentido de pertenencia*”.

a la organización central, dejando de sentirse parte de un todo.” (KAPLÚN, 1984, p. 11).

As fitas são gravadas pelas pessoas das próprias comunidades, com a ajuda de organizadores para apenas auxiliar no processo, sem interferir no conteúdo produzido. Ainda que em 2020, momento em que este estudo é finalizado, vivamos um mundo altamente conectado pela internet, é sempre interessante frisar que estamos aqui falando de um sistema implementado na década de 1970 e em populações camponesas — inicialmente no Uruguai, mas o método foi incorporado em outras nações, tais como: Venezuela, Equador, Colômbia, Bolívia e Peru (FREITAS, 2015). E aterrissar neste espaço-tempo é compreender a importância da proposta, em termos de interação entre povoados com interesses em comum. Este era justamente um dos objetivos do sistema: colocar comunidades, afastadas ou não, em contato, em comunicação, pois para o autor não seria possível um desenvolvimento comunitário sem que reflexões comuns não fossem realizadas, numa sistemática de trocas de opiniões e impressões.

A partir da prática do Cassete-fórum Kaplún vai analisar alguns aspectos que emergiram a partir da observação do método. Conclui, por exemplo, que é imperativo que as pessoas devam se alternar no papel emissor-receptor, questionando inclusive o grau de participação de cada uma das pessoas envolvidas — neste caso, para o autor o *feedback* não pode ser classificado como participação, tampouco pode ser aplicado no bojo da comunicação participativa. Para o autor:

Un sistema de comunicación podrá, pues, considerar-se realmente participativo si provee mecanismos y canales que permitan a los grupos de base participantes determinar con independencia los contenidos temáticos del programa y generar sus propios mensajes, si hace posible que los sectores populares hablen de lo que ellos mismos quieren hablar (KAPLÚN, 1984, p. 35).

Fica evidente por essa passagem como o autor defende que participantes sugiram os temas, e sejam autônomos na construção de suas mensagens, nesse sistema que é a um só tempo comunicação e educação.

Nesta mesma temperatura de um intelectual que parte da prática para elaborar uma teoria na interface da Comunicação e Educação, trazemos à baila a importante contribuição de Abdias Nascimento. Nascido em Franca, no interior de São Paulo, em 14 de março de 1914, Abdias Nascimento foi poeta, escritor, artista plástico, dramaturgo, jornalista, senador e ativista pan-africanista; entre outros feitos, fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN) e o Jornal Quilombo.

Abdias Nascimento é voz proeminente no grupo de grandes intelectuais engajadas/os nas lutas libertárias dos negros, não apenas no Brasil, mas contemplando um cenário global. Em sua atuação acadêmica, Nascimento cunhou o conceito *Quilombismo*. Entendido como modos de agir, interagir, pensar e sentir, o *quilombismo* tem como objetivo primeiro a valorização da população negra, diante da continuada violência perpetrada contra as pessoas negras em território brasileiro. Abdias demonstra as camadas de significação do *quilombismo*, a partir da ideia de quilombo. Partindo de uma mirada na qual quilombo não é visto como sinônimo de lugar para onde escravizados fugiam — redução falaciosa do termo —, quilombo é compreendido como sinônimo de encontros, resistência, coletividade, cordialidade, comum. Nascimento (2019, p. 281-282) assim define quilombo e seus prolongamentos:

A multiplicação dos quilombos fez deles um autêntico movimento amplo e permanente. Dando a impressão de um acidente esporádico no começo, rapidamente se transformou de uma improvisação de emergência em metódica e constante vivência dos descendentes de africanos que se recusavam à submissão, à exploração e à violência do sistema escravista. O *quilombismo* se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio das florestas de difícil acesso, que facilitava sua defesa e organização econômico-social própria, como também assumiram modelos de organização permitidos ou tolerados, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados: fundamentalmente todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando um papel relevante na sustentação da continuidade africana. Genuínos focos de resistência física e cultural. Objetivamente, essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba, gafieiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro lado da lei se erguem os quilombos revelados que conhecemos. Porém tanto os permitidos quanto os “ilegais” foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta *praxis* afro-brasileira, eu denomino de *quilombismo*.

O que Abdias Nascimento apresenta é a dimensão político e social do *quilombismo*. O intelectual ainda condiciona prática à teoria como elementos indissociáveis, defendendo que a:

[...] cristalização dos nossos conceitos, definições ou princípios deve exprimir a vivência de cultura e de *praxis* da coletividade negra, deve incorporar nossa integridade de ser total em nosso tempo histórico, enriquecendo e aumentando nossa capacidade de luta (NASCIMENTO, 2019, p. 289).

Vemos aqui um mesmo ponto em harmonia aos dois pensadores, Nascimento e Kaplún, a *práxis* como mola propulsora para a construção de conceitos. Para Nascimento a *práxis* ativista e o pensamento intelectual podem caminhar paralelamente, reflexo desse pensamento é consolidado na própria biografia do autor. Tendo em mente que o pensamento intelectual, na perspectiva do autor, não é necessariamente realizado no orbe acadêmico, de sorte que terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba são espaços para o livre fruir intelectual.

Eleito deputado federal (1983–1987), Nascimento dedicou o seu mandato a combater as expressões de racismo no país. Em 1983, apresentou um projeto de lei n. 1.332, que versava sobre uma educação antirracista. Observamos nessa proposta uma completa composição de encaminhamento que visavam tanto a erradicação de atributos racistas nos currículos escolares, como a implementação de pilares que ressaltassem elementos da história e cultura afro-brasileira e africana, alguns dos quais veríamos futuramente da implementação da Lei 10.639/03.

Art. 8º. O Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conjuntamente com representantes das entidades negras e com intelectuais negros comprovadamente engajados na matéria, estudarão e implementarão modificações nos currículos escolares e acadêmicos, em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação), no sentido de:

I – Incorporar ao conteúdo dos cursos de história brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e política) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição;

II – Incorporar ao conteúdo dos cursos sobre história geral o ensino das contribuições

positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão europeia do continente africano;

III – Incorporar ao conteúdo dos cursos optativos de estudos religiosos o ensino dos conceitos espirituais, filosóficos e epistemológicos das religiões de origem africana (candomblé, umbanda, macumba, xangô, tambor de minas, batuque, etc.);

IV – Eliminar de todos os currículos referências ao africano como “um povo apto para a escravidão”, “submisso” e outras qualificações pejorativas;

V – Eliminar a utilização de cartilhas ou livros escolares que apresentem o negro de forma preconceituosa ou estereotipada;

VI – Incorporar ao material de ensino primário e secundário a apresentação gráfica da família negra de maneira que a criança negra venha a se ver, a si mesma e a sua família, retratada de maneira igualmente positiva àquela que se vê retratada a criança branca;

VII – Agregar ao ensino das línguas estrangeiras europeias, em todos os níveis em que é ensinado, o ensino de línguas africanas (yoruba ou swahili) em regime opcional;

VIII – Incentivar e apoiar a criação de Departamentos, Centros ou Institutos de Estudos e/ou Pesquisas Africanos e Afro/Brasileiros, como parte integral e normal da estrutura universitária, particularmente nas universidades federais e estaduais. (BRASIL, 1983).

Como infelizmente sabemos, essa demanda não foi à época absorvida, e para além dessa batalha perdida, notamos que o assunto foi pouco colocado em relevo durante toda a década de 1990, período em que foram apresentados somente cinco projetos de lei sobre o tema de justiça racial no âmbito da educação (NERIS, 2020).

Por volta do mesmo período de atuação de Abdias no congresso brasileiro, em 1987, Kaplún é convidado pela Unesco para realizar um estudo sobre a democratização das comunicações na perspectiva do ano 2000. Neste trabalho atenta-se para os aspectos culturais e as condições sociais de recepção. A partir dessa nova inquietação em termos de pesquisa, lança o livro *La educación para los medios en la formación del comunicador social* (1987) junto com sua colega Maria Elena Herмосilla, e depois lança a obra, *A la educación por la comunicación: La práctica de la comunicación educativa* (2001). Nesta última, o autor vai elucidar as potencialidades da aproximação dos meios de comunicação de massa com fins de atuação na chamada educação informal. Kaplún (2001, p. 74) demarca o espaço da educação informal:

Hoy comienza a comprenderse que, además de la educación formal y la no formal, existe una tercera modalidad: la informal que no ve a la educación como el mero producto de acciones más o menos ligadas al sistema escolar prescriptivo sino como la suma de todos los estímulos sociales, entre los cuales los mensajes de los medios ocupan hoy sin duda un lugar central. Es en esa dimensión en la que pueden inscribirse más adecuadamente los esfuerzos educativos desarrollados a través de los medios de masa. Aquí ya no hay un educando a quien se le anuncia y explícita la intención de ofrecerle educación y que, a su vez, se pone expresamente en actitud de recibirla. No supone ni exige del receptor la intencionalidad, la voluntad consciente de “aprender”. El destinatario recibe ese mensaje de manera espontánea, porque le interesa en sí mismo, porque éste ha sabido captar su atención y movilizar su respuesta; en otras palabras, porque él logra ser, por así decir “competitivo” en relación a otros mensajes que simultáneamente solicitan su consumo.

Kaplún legitima que se aprende ao comunicar, advoga o autor pelo reconhecimento e exploração de processos educativos em que se pesem a comunicação como espinha dorsal dos sujeitos. Mário Kaplún (2001, p. 35) defende que “*conocer es comunicar*”, e pontua que devemos desfazer a crença de que conhecimento e comunicação caminham separados. Alerta que não

raro postula-se, erroneamente, que o conhecimento é adquirido em um momento específico, e posteriormente, somente quando o dominamos por completo passamos a comunicá-lo. Alerta-nos que a comunicação é da ordem da interação e dinamismo, e que os conhecimentos que estão mais aptos a serem adquiridos atravessam as ondas comunicacionais. Segundo o autor, aquilo que não comunicamos, ou seja, somente aquilo que ouvimos, sem interagir com a informação, com frequência cai em esquecimento.

Para Abdias Nascimento pensar a potência da Comunicação e da Educação, diante do pensamento quilombista, é reconhecer que indivíduos indígenas e afro-brasileiros devam produzir, a partir de suas experiências, deslocamentos narrativos e sociais que julguem necessários. Com essa perspectiva em mente, podemos ver em sua obra passagens como:

Quebrar a eficácia de certos slogans que atravessam a nossa ação contra o racismo, como aquela da luta única de todos os trabalhadores, de todo o povo ou de todos os oprimidos, é um dever do quilombista. Os privilégios raciais do branco em detrimento do negro constituem uma ideologia que vem desde o mundo antigo. A pregação da luta “única” ou “unida” não passa de outra face do desprezo que nos votam, já que não respeitam a nossa identidade e nem a especificidade do nosso problema e do nosso esforço em resolvê-lo (NASCIMENTO, 2019, p. 299)

Não raro nos deparamos com pensadores brancos que advogam pela neutralidade da pauta racial em nome de uma pauta maior de direitos humanos. Colocar raça na centralidade do debate, para pessoas com essa postura, é, muitas vezes, ser alvejado de identitarismo⁶⁹, como se o fato de propugnar pelo combate de opressões que se articulam, formando vulnerabilidades específicas, fosse algo que enfraquecesse movimentos progressistas. Este é o significado do desprezo e do desrespeito destacados por Abdias Nascimento.

O intelectual, ao elaborar sobre os estratagemas presentes na tessitura social para incutir o mito da democracia racial na população, vai utilizar a ideia de *slogan* — recurso da comunicação — como artifício nefasto utilizado pelo governo. Nascimento (2019, p. 300) afirma que “*slogan* do poder público e da sociedade dominante, no Brasil, condenando reiterada e indignadamente o racismo, se tornou um recurso eficaz encobrendo a operação racista e discriminatória sistemática”. O que o autor desvela é que os indivíduos pertencentes às classes dominantes, bem como os representantes governamentais, ao reforçarem a mensagem, usarem o *slogan*, que repudiam o racismo, na verdade criam uma cilada por encobri-lo. Reforça este argumento os números de pesquisas, tal como a da Datafolha de 2008, o qual aponta que para 91% dos entrevistados, os brancos têm preconceito de cor em relação aos negros. No entanto, quando a pergunta é pessoal, só 3% admitiram ter preconceito. Ou seja, o uso desses *slogans* pelas classes dominantes reforça o paradoxo que o Brasil é um país em que existe racismo, mas que “não existem” racistas; e é nesse sentido que Abdias nos alerta para os *slogans* advindos dos grupos hegemônicos.

Abdias Nascimento e Mario Kaplún conseguiram, ao longo de suas vidas, articular um discurso ideológico à uma experiência educacional-comunicativa. Ambos criaram, confrontaram,

⁶⁹ O termo identitarismo, tem origem na expressão *identity politics* (políticas identitárias), e trata-se de conceito cunhado pelo Combahee River Collective, grupo feminista formado por negras e lésbicas em 1974 (Joana El-Jaick Andrade, 2020).

e teorizaram programas educacionais, alicerçados na participação, recolocando a centralidade nos sujeitos. Durante períodos ditatoriais, ambos recorrem ao exílio para não perder de vista suas militâncias, mas também para desenvolver outras frentes de especialidade. Durante o seu exílio na Venezuela (1978-1985), Kaplún, por exemplo, passa a coordenar uma área de comunicação de uma organização não governamental, o Centro do Serviço de Ação Popular. Já Nascimento, que viveu 13 anos exilado, de 1968 a 1981, principalmente baseado nos Estados Unidos, com uma temporada de um ano na Nigéria, entre 1976 e 1977, além de trabalhar como professor visitante em Yale e Wesleyan, também desenvolve inúmeros trabalhos como artista plástico. Sobre esse período do exílio, Custódio (2012, p. 19) ressalta as influências desse período “Seu discurso ideológico no período passa pela incorporação de elementos transnacionais, como pan-africanismo e afrocentrismo, que lhe dão novos sentidos para refletir sobre cultura negra e sobre a questão racial no Brasil.

Por meio de suas trajetórias de vida observamos que, sem dúvida, ambos os pensadores contribuem para a gestação e a sedimentação da Educomunicação como paradigma.

4

OS MOVIMENTOS NEGROS EDUCOMUNICADORES

“O Movimento Negro é um educador”. É com essa afirmação contundente que Nilma Lino Gomes (2017, p. 13), logo na introdução da sua obra — *O Movimento Negro educador* —, nos convida a percorrer uma série de ações desenvolvidas pelos Movimentos Negros, privilegiando aquilo que ocorreu a partir do século XX, assim desvelando marcos notórios desses movimentos em prol da educação.

Embora use o termo Movimento Negro no singular, Nilma Lino Gomes o encara em sua pluralidade, como “um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país” (GOMES, 2017, p. 27).

A autora lança luz à riqueza epistemológica do Movimento Negro, colocando em sua centralidade a educação. Afirma que o Movimento Negro é educador, pois se gestam em seu contexto novos conhecimentos em todos os âmbitos da ciência, formam-se novos sujeitos, comprometidos com as estruturas democráticas, e a partir do encontro dessas atitudes, as lutas sociais como um todo são fortalecidas. Ainda, o Movimento Negro enquanto educador compartilha seus saberes, sem exclusivismo ou pedido de patente, num verdadeiro gesto altruísta, para que a sociedade se aproprie desses conhecimentos e se fortaleça enquanto unidade democrática.

Na obra a espinha dorsal da proposta de Gomes é colocar em relevo os diferentes saberes gestados pelos Movimentos Negros, por entender que no bojo desses conhecimentos encontram-se propostas que enriquecem a nossa relação com o mundo. Conforme assinala Gomes: “É preciso reconhecer o que emerge de novo e de emancipatório dessas práticas. Para tal, precisamos realizar um segundo e desafiador procedimento: a pedagogia das emergências (GOMES, 2008, p. 99).

Todas as práticas que analisaremos a seguir, enquadram-se no que Gomes sublinha como pedagogias da emergência, ou seja, pedagogias emancipatórias que buscam a conscientização, a libertação e/ou transformação dos indivíduos na sociedade.

Tendo em vista o nosso objetivo de aproximação da Educomunicação com os saberes gestados nos Movimentos Negros, como recurso analítico iremos explorar os nossos objetos empíricos com a lente educacional. Para isso, recorreremos às definições teóricas das áreas de intervenção, do campo da Educomunicação, elaboradas por Ismar Soares (2014), como parâmetros analíticos de nossos objetos empíricos. Sendo as áreas: 1ª) Gestão da Comunicação, 2ª) Educação para a Comunicação, 3ª) Mediação Tecnológica, 4ª) Expressão Comunicativa pelas Artes, 5ª) Produção Midiática, 6ª) Pedagogia da Comunicação e 7ª) Reflexão Epistemológica. Descreveremos na sequência sucintamente cada uma dessas áreas do proceder educacional:

1ª) A área da Gestão da Comunicação está relacionada ao planejamento e execução de planos, programas e projetos a partir de espaços educativos. Pode se valer de indicadores para a avaliação de ecossistemas comunicacionais, para facilitar esse processo de gestão. Devido ao ser caráter dirigente, essa área de intervenção tem centralidade estratégica quanto à condução de células distintas dentro desse agir comunicativo.

2ª) Educação para a Comunicação, esta área repousa os olhos na compreensão do fenômeno da comunicação, nos âmbitos pessoal, grupal, organizacional e massivo. Assim, tem

em vista estudar o papel dos meios de comunicação na tessitura social e os seus efeitos. Os estudos de recepção pedagogicamente organizados enquadram-se nessa área.

3ª) Mediação Tecnológica, esta frente tem como alvo de atenção os procedimentos e as reflexões sobre a presença da tecnologia da informação e sua apropriação pelos partícipes do ecossistema educativo. Observa os diferentes usos que educadores e educandos fazem dessas tecnologias, observando os sentidos que atribuem às mesmas, e à maneira como interpretam esses usos.

4ª) Expressão Comunicativa pelas Artes, esta área de intervenção se apropria das plurais linguagens de manifestações artísticas em prol de um desenvolvimento de comunicação emancipadora, e fomentadora de articulações inovadoras diante da produção hegemônica do meio artístico. Esta área encontra eco no campo da Arte-Educação, à medida que a última coloque em relevo o potencial comunicativo da expressão artística.

5ª) Produção Midiática, tem como objeto de desenvolvimento produções de cunho midiático com intencionalidade educativa, e pretendem veiculação em meios de comunicação plurais, conforme aponta Soares (2014, p. 138), esta área de intervenção envolve “ações, programas e produtos da mídia elaborados a partir do parâmetro educacional”

6ª) Pedagogia da Comunicação, esta área está alicerçada na educação formal (o ensino escolar). Volta a sua atenção para a didática empregada, mirando na inter-relação emancipatória dos saberes, entre educadoras/es e educandas/os, dando prioridade para atividades que se exerçam por meio de projetos.

7ª) Reflexão Epistemológica, tem como principal objetivo a sistematização de experiências, situando-as e localizando em conceitos, em sua abrangência ou especificidade.

A seguir usaremos as áreas apresentadas para iluminar as análises dos objetos empíricos.

4.1

O Teatro Experimental do Negro

O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi fundado em 1944, no Rio de Janeiro, como um projeto encampado pelo economista e ator Abdias Nascimento, com o objetivo de valorização social das pessoas negras e da cultura afro-brasileira, a partir da educação, da cultura e da arte.

Mas antes de falar sobre as frentes de atuação do TEN, é necessário fazer uma pequena digressão para falar da trajetória de Abdias Nascimento⁷⁰, seu principal expoente.

⁷⁰ As informações sobre essa trajetória foram retiradas a partir da entrevista concedida por Eliane Almeida – pesquisadora sobre o TEN e Abdias Nascimento –, e corroboradas com informações no acervo digital do IPEAFRO. A entrevista está disponível em: <http://ipeafro.org.br/eliane-almeida-fala-sobre-a-importancia-de-abdias-nascimento-e-do-ten/?fbclid=IwAR1TVEk2qn1xi-YJWidCmZ0eW8rCFGhCLBo7HWSjjeYEPdINqTUTXhY0L4g>. Acesso em: 07 nov.2020.

Abdias Nascimento nasceu em Franca, interior de São Paulo, e aos 16 anos parte da cidade do interior para, em São Paulo, se alistar ao exército. Neste momento, Abdias já demonstra a sua aptidão para a comunicação, pois em pouco tempo, e paralelamente às suas atividades no quartel, ele funda e distribui, o jornal intitulado *O Recruta*. Nascimento acaba sendo expulso do exército em razão de uma briga na porta de um bar. Neste episódio ele estava acompanhado de um amigo, também do exército, Sebastião Rodrigues Alves, e o motivo da briga é narrado pelo próprio Abdias Nascimento:

Só podíamos entrar pela porta dos fundos. O motivo? Porque éramos negros. É claro que foi inevitável que acontecesse uma grande cena de pugilato com pancadaria, quebra-quebra, palavrões e gritaria em todas as direções. (...) Não sei se chamaram, ou se foi pura casualidade, mas descia, exatamente no momento da refrega, da luta, o dr. Egas Botelho, o delegado de Ordem Política e Social do Estado de São Paulo. Ele veio cheio de autoridade e arrogância, tentando intimidar a todos, não a nosso favor, já que tínhamos sido discriminados, para garantir nossos direitos de cidadãos brasileiros. O que ele fez foi tomar a posição de defesa dos sujeitos que estavam nos discriminando. Mas nem pensamos duas vezes, e ele também entrou na porrada. O delegado não saiu ileso da confusão (NASCIMENTO & SEMOG, 2006, p. 79-80).

A partir da expulsão do exército, Nascimento se muda para o Rio de Janeiro e vai morar no morro da Mangueira, onde se aproxima dos terreiros de candomblé da região, e começa então a refletir sobre os elementos que aproximam os rituais do candomblé com alguns aspectos teatrais, no sentido de representação, e de valorização de cultura de matriz africana.

Nesta fase do Rio de Janeiro, Nascimento conhece e vai morar com artistas e poetas, com os quais funda o grupo Santa Hermandad de la Orquídea, com o qual parte em uma incursão pela América do Sul. Abdias do Nascimento conta que após um tempo viajando com os poetas e artistas decide, criar um teatro de negros no Brasil:

Por volta do ano de 1940-1941 juntei-me à Santa Hermandad Orquídea, um grupo de poetas argentinos e brasileiros: Efraim Bó, Gofredo Iommi, Juan Raul Young, Napoleão Lopes Filho e fizemos uma longa viagem por todo o rio Amazonas, até o Ucaiyali, na base da cordilheira dos Andes. Após viver algum tempo em Lima e Buenos Aires, regressei ao Brasil. Procurei em São Paulo alguns escritores, meu amigo Fernando Góes, que me apresentou a Mário de Andrade e outros. Mas não encontrei receptividade à idéia de fundar um teatro negro (NASCIMENTO, 1978, p. 35).

Também há registros nos quais Nascimento aponta que foi a partir de uma viagem ao Peru que decidiu fundar o TEN, ao assistir à peça “O Imperador Jones”, no Teatro Municipal de Lima, cujo protagonista era um ator argentino pintado de negro: “neste momento refleti sobre a situação do negro no Brasil e decidi que quando retornasse criaria um teatro negro, para fortalecer os valores da cultura tradicional africana e combater o racismo” (NASCIMENTO apud PERES, 2003, p. 30).

Figura 4 – Ruth de Souza e Abdias Nascimento



Fonte: Acervo IPEAFRO.

Assim, em 1944, na sua volta ao Brasil, Abdias Nascimento funda o Teatro Experimental do Negro. A estreia da peça *Imperador Jones*, de Eugene O’Neill, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro em 08 de maio de 1945, foi marcada como uma efeméride para o TEN, que manteve suas atividades até 1964.

Mas o que é o TEN? O próprio Abdias Nascimento explica:

Em termos dos seus propósitos, ele constitui uma organização complexa. Foi concebido fundamentalmente como o instrumento de redenção e resgate dos valores negros-africanos, os quais existem oprimidos e/ou relegados a um plano inferior no contexto da chamada cultura brasileira, onde a ênfase está nos elementos de origem branco-europeia. Nosso Teatro seria um laboratório de experimentação cultural e artística, cujo trabalho, ação e produção explícita e claramente enfrentavam a supremacia cultural elitista-arianizante das classes dominantes. O TEN existiu como um desmascaramento sistemático da hipocrisia racial que permeia a nação (NASCIMENTO, 2019, p. 92-93).

Como organização complexa, apontada por Nascimento, o TEN possui profícua trajetória e inegável contribuição em suas múltiplas facetas e determinações no campo da luta antirracista pela via artística, social e política. Mas, sobretudo, foi escolhido para este estudo por ter sido gestado com a preocupação de atuação educativa, a partir de formas de expressão para além dos muros da escola, como relata Nascimento, em entrevista concedida a um periódico carioca:

Quando fundamos o Teatro Experimental do Negro, ficou desde logo estabelecido que o espetáculo, a pura representação secundária. O principal, para nós era a educação, e esclarecimento do povo. Pretendíamos dar ocasião aos negros de alfabetizar-se com conhecimentos gerais sobre história, geografia, matemática, línguas, literatura, etc. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 11 dez. 1946).

Como estratégia de chamamento para as atividades as vagas para as aulas de alfabetização e iniciação cultural eram publicadas em jornais. O curso era procurado por variados perfis da classe trabalhadora, tais como operários, trabalhadoras domésticas e até mesmo funcionários públicos. “Cerca de seiscentas pessoas se inscreveram no curso de alfabetização do Teatro Experimental do Negro” (RODRIGUES, 1998, p. 21).

Figura 5 – aula de alfabetização e cultura geral para adultos, organizada pelo TEN e ministrada pelo professor Ironides Rodrigues



Fonte: Acervo IPEAFRO.

Destacamos aqui a aproximação do TEN, desde o chamamento das/os estudantes, ao que bell hooks (2017) conceitua como pedagogia engajada, aquela que também é expressão de ativismo político. Ao abrir espaço para a classe trabalhadora estudar e se capacitar gratuitamente, o TEN exerce o que bell hooks descreve como “um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (HOOKS, 2017, p. 10).

A frente de alfabetização do TEN enquadra-se nas características que observamos na área de intervenção educomunicativa: Expressão Comunicativa pelas Artes, onde as aulas não se restringiam ao processo de letramento apenas, as aulas eram complementadas com elementos que orbitavam o universo de dramaturgia, tais como: dança, literatura dramática, música, tal como relata *O Jornal*, que compara a experiência a “uma grande escola de artes cênicas”.

Poderia dizer que ele está promovendo um ‘13 de maio’ espiritual (...) O TEN pretende não apenas melhorar o nível intelectual do negro, mas de todos nós. Sua intenção não é racista. Não quer o negro culto e bem-falante para resguardá-lo do desprezo do branco (...). O que eles pretendem é fazer com que o negro perca, para proveito próprio e de todos nós, a rudeza mental – herança obrigatória da escravidão – e acerte o passo com os seus irmãos. Pensam que lapidando uma parcela da população – justamente a mais atrasada, por motivos histórico-sociais – concorrem para a melhoria do conjunto. Por

outro lado, eles sabem que somente valorizando o negro poderão ferir de morte o reacionário preconceito de cor. (...). No entanto, não dispondo de uma sede, o TEN, ainda não pode reorganizar os seus cursos, que visam a formação de uma grande escola de artes cênicas: a) Alfabetização – funcionando normal e permanentemente para crianças e adultos de ambos os sexos; b) Línguas; c) Dicção, Empostação de Voz e Declamação; d) Música e Canto Coral; e) Dança; f) Interpretação; g) Decoração, Vestuário e Cenografia; h) Direção de Cena; i) História do Teatro e Literatura Dramática; j) Conferências sobre assuntos dramáticos e de ordem geral⁷¹.

Ao pensarmos educação como prática libertadora (FREIRE, 1984) em espaços de sociabilização, o TEN se valia de procedimentos que combinavam várias frentes de saberes, trabalhando o conteúdo programático da educação vinculado à vida das/os educandas/os. É interessante observar como eles se apropriavam desse modelo antes mesmo de Paulo Freire trabalhar esses elementos em sua obra *Educação como prática da liberdade*. Ou seja, observamos aqui o vanguardismo em termos de proposta pedagógica do TEN.

E embora este estudo foque na dimensão educativa do TEN, cumpre destacar que a prática da liberdade, para a sociedade, também se dá em sua dimensão de representação simbólica. Nesta perspectiva TEN, ao introduzir protagonistas negras/os nos palcos brasileiros e na literatura dramática do país, corrobora uma vez mais com essa prática libertadora, conforme aponta Abdias Nascimento:

Transformou várias empregadas domésticas – típicas de mulheres negras – em atrizes, e muitos trabalhadores e negros modestos, alguns analfabetos, em atores dramáticos de alta qualidade. A existência desses atores e atrizes de valor reconhecido demonstrou a precariedade artística do costume, no teatro brasileiro, de brochar de preto a cara de atores brancos para interpretar personagens negros de responsabilidade artística. A atuação do intérprete negro tornou também obsoleta aquela dominante imagem tradicional de a pessoa negra só aparecer em cena nas formas estereotipadas – a personagem caricatural ou servo doméstico. (NASCIMENTO, 2019, p. 94-95).

Ironides Rodrigues foi o principal professor do curso de alfabetização de adultos da organização, conforme relata a sua experiência no TEN:

O Teatro Experimental do Negro tinha por base o teatro como um veículo poderoso de educação popular. Tinha sua sede num dos salões da União Nacional dos Estudantes, onde aportavam, dos subúrbios e de vários pontos da cidade operários, domésticas, negros e brancos de várias procedências humildes. Ali, a pedido de Abdias, ministrei por anos a fio, um extenso curso de alfabetização em que, além de rudimentos de Português, História, Aritmética e Educação Moral e Cívica, ensinei também noções de História e Evolução do Teatro Universal, tudo entremeadado com lições sobre o folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos de nossa raça. Uma vez por semana um valor de nossas letras ali ia fazer conferência educativa e acessível àqueles alunos operários que, até altas horas da noite, vencendo um indistigável cansaço físico, ali iam aprendendo tudo o que uma pessoa num curso de cultura teórica e, ao mesmo, prática. Com o aprendizado das matérias mais prementes para um alfabetizado, havia leitura, os ensaios e os debates de peças (...) de forte conteúdo racial (ROMÃO, 2005, p. 125).

⁷¹ IPEAFRO, 'Instrui e valoriza o negro numa compreensiva campanha cultural', O Jornal, Rio de Janeiro, 30 de março de 1949.

Dentre outros feitos em prol da integração das pessoas negras na sociedade brasileira, e no resgate da autoestima desta população, perspectivas também caras ao paradigma educacional, o TEN foi responsável pela publicação do jornal *O Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*, cujos números 1 a 10 são datados de dezembro de 1948 a julho de 1950. O periódico, editado e dirigido por Abdias do Nascimento, teve a contribuição de outros nomes importantes da intelectualidade negra, tais como: Maria de Lourdes Vale Nascimento, Guerreiro Ramos, Ironides Rodrigues, entre outras/os.

Em todas as edições publicadas, foram expostos os pontos nos quais o jornal Quilombo tinha como intenção atuar. Podemos observar pelos elementos os entrecruzamentos com a agenda educacional, em sua dimensão emancipadora, que visa à modificação do comportamento social de forma duradoura, fortalecendo os espaços democráticos, por meio da conscientização dos sujeitos.

Nosso programa Trabalhar pela valorização e valorização do negro brasileiro em todos os setores: social, cultural, educacional, político, econômico e artístico.

Para atingir esses objetivos QUILOMBO propõe-se a:

- 1) Colaborar na formação da consciência de que não existem raças superiores e nem servidão natural, conforme nos ensina a teologia, a filosofia e a ciência.
- 2) Esclarecer ao negro que a escravidão significa um fenômeno histórico completamente superado, não devendo, por isso, constituir motivo para ódios ou ressentimentos e nem para inibições motivadas pela cor da epiderme que lhe recorda sempre o passado ignominioso;
- 3) Lutar para que, enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares;
- 4) Combater os preconceitos de cor e raça e as discriminações que por esses motivos se praticam, atentando contra a civilização cristã, as leis e a nossa constituição;
- 5) Pleitear para que seja previsto e definido o crime de discriminação racial e de cor em nossos códigos, tal como se fez em alguns estados de Norte-América e na Constituição Cubana de 1940 (NASCIMENTO, 2003, p.21).

Figura 6 – em destaque, exibição do programa do jornal Quilombo



Fonte: Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro / Edição fac-similar do jornal dirigido por Abdias do Nascimento, 2011.

Na edição número 1 do *Quilombo*, de dezembro de 1948, o periódico traz editoriais, colunas e matérias que denotam o seu propósito. Na capa do jornal, em seu artigo de opinião de estreia, Abdias Nascimento afirma que, embora reconheça a presença de racistas na sociedade brasileira, o conteúdo trabalhado no jornal não é direcionado como um instrumento de combate direto a essas pessoas, mas sobretudo: “para fazer lembrar ou conhecer ao próprio negro os seus direitos à vida e à cultura” (NASCIMENTO, 2003, p. 19).

Ainda nesta edição de estreia temos a voz de Haroldo Costa⁷², com a matéria intitulada “Queremos estudar”, na qual aponta as barreiras travadas pela população negra ao entrar no sistema de ensino. O autor traz alguns exemplos como as instituições de ensino impediam que estudantes negras/os entrassem para determinados colégios, como foi o caso do “Colégio Notre Dame de Sion, que não aceita alunas negras, mesmo que elas se sujeitem a pagar as pesadas mensalidades” (NASCIMENTO, 2003, p. 22). Costa finaliza a matéria fazendo um chamamento aos “negros que já estudam em colégios ou faculdades precisam adquirir a consciência da necessidade de um trabalho de esclarecimento do negro mais ignorante” (NASCIMENTO, 2003, p.22). Mas ele não faz esse chamamento de um lugar elitista acadêmico, ao contrário, o que ele tenta fazer é colocar, para aquelas/es que tiveram a oportunidade de acesso aos estudos, a responsabilidade de retorno social.

⁷² Haroldo Costa é ator, diretor, sambista e comentarista de carnaval, nascido no Rio de Janeiro, em 1930.

Na matéria seguinte, “Sem você eu vivo bem” vemos novamente o relato de um projeto que pode ser lido a partir da práxis educacional. A matéria conta como a escola de samba “Sem você eu vivo bem” estava com um projeto de alfabetização para a comunidade local, e que, a despeito da não priorização dos poderes públicos em relação ao projeto, a escola de samba não deveria desistir de concluí-lo, pois, “seu trabalho ficará como um exemplo a ser seguido pelas demais escolas de samba que mantendo também um curso de alfabetização só estarão aumentando seu crédito diante do público e aos olhos do governo”. (NASCIMENTO, 2003, p. 22)

Ainda nesse volume de estreia, destacamos a coluna, Fala Mulher, de Maria Nascimento, que aparecerá em todas as edições. Vale destacar como sendo a única mulher com contribuição permanente no periódico o que denota que, embora o jornal tenha dado destaque para matérias e contribuições de outras mulheres em seus conteúdos, na equipe fixa Maria Nascimento era a única representante do gênero feminino.

De acordo com a historiadora Giovana Xavier, Maria Nascimento foi uma das pioneiras mulheres a contribuir com a construção de representações da mulher negra como trabalhadora, rejeitando o lugar estereotipado da sexualização, irracionalidade e falta de caráter, que costumeiramente apareciam quando da representação das mulheres negras, desde a escravidão (XAVIER, 2015, p. 3).

Logo no início da coluna de lançamento Maria Nascimento, abre um diálogo muito transparente com as mulheres, solicitando o seu envolvimento com o periódico, e diz: “Solicito a minhas amigas que me escrevam. Sem se importarem com erros de gramática, que isto aqui não é Academia de Letras e sim uma tribuna democrática para discussão de ideias e de problemas nossos” (NASCIMENTO, 2003, p. 22). Ao abrir esse canal de conversa, Maria Nascimento está evidenciando sua intenção de construção dialógica dos assuntos tratados em sua coluna. Nesta coluna da primeira edição o tema trabalhado é como lidar com crianças que apresentem comportamento racistas. Nascimento elabora o argumento de resistência a partir de um relato de experiência de uma conhecida sua. O tema do cuidado com as crianças também é a tônica na segunda edição, na qual ela traz dados alarmantes sobre mortalidade infantil com recorte de raça. Como quando diz:

Vocês sabem, minhas amigas, qual foi o coeficiente de mortalidade infantil no Distrito Federal entre 1939-1941? Pasmem: segundo estatísticas do Departamento Nacional da Criança, brancos – 123,30 e pretos e mestiços 227,60! Portanto morre quase duas crianças de cor por cada uma branca. Na cidade de São Paulo, entre 1938-1940, a situação foi ainda mais grave: brancos: 120,59 e pretos e mestiços – 275,39. Quer dizer que enquanto morria uma criança branca, morriam mais de duas crianças de cor! (NASCIMENTO, 2003, p. 34)

Maria Nascimento já denunciava um assunto que continua sendo pauta da agenda nacional⁷³ em termos de assimetrias raciais, e quando ela traduz dados estatísticos, o faz com a intenção de abrir essa interlocução com suas/seus leitoras/es, contribuindo inclusive para

⁷³ Segundo dados do Censo Demográfico de 2010, as desigualdades entre raças continuam refletindo no número de óbitos. Enquanto a taxa de mortalidade infantil entre pessoas brancas é de 13,8, entre pessoas negras essa taxa aumenta para 18,9, e piora ainda mais para as pessoas indígenas, que apresentam o índice de 27,3. Disponível em: <http://www.scielo.org/article/csp/2017.v33n7/e00046516/#>. Acesso em: 08 nov. 2020.

que exerçam o pensamento crítico.

Na coluna da terceira edição, intitulada “Morro e Favela” destacamos como Maria Nascimento já colocava luz na questão do território como espaço de representação. Espaços que, a partir das elites possuem um determinado significado, mas desde dentro denotam outra perspectiva completamente diferente, de fraternidade, como ela ressalta:

Moço, velho ou criança, todos entram numa ródá de samba, cada barraco é um lar onde sofre e sonha uma família. E um dos aspectos mais comovedores do morro, é a fraternidade, a amizade que liga aqueles seres de lama nos pés descalços, ginga nas cadeiras, e melodia no coração (NASCIMENTO, 2003, p. 34).

Essa é a marca que ressaltamos de Maria Nascimento no jornal O Quilombo, a preocupação em trabalhar de maneira simples e elucidativa elementos caros à população negra, com especial atenção ao diálogo e aproximação de mulheres para as questões sociais e de ordem simbólica.

Outro importante colaborador do Quilombo foi Guerreiro Ramos⁷⁴, compartilhando conteúdos em 8 das 10 edições do periódico. A contribuição de Guerreiro Ramos com a lente educacional se dá pelo fato de suas reflexões entrarem nos campos do psicodrama, do sociodrama e da grupoterapia. Em seus textos Ramos enxerga esses métodos como possibilitadores de criação de encontros, de diálogos e o começo de transformação social, mas com respeito à individualidade dos sujeitos. Ao observar esses métodos nas atividades do TEN, Ramos coloca essas técnicas em um enquadramento pedagógico, terapêutico, comunitário.

Figura 7 – em destaque, texto de Guerreiro Ramos



Fonte: Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro /Edição fac-similar do jornal dirigido por Abdias do Nascimento, 2011.

⁷⁴ Alberto Guerreiro Ramos, além de colaborador do TEN, foi um dos mais importantes intelectuais brasileiros do século XX. Sociólogo, jornalista, e dono de uma prolífica produção acadêmica, foi responsável pela renovação dos estudos sociológicos brasileiros, alçando-os a um grau de autonomia destacado no contexto da sociologia internacional.

Guerreiro Ramos atribui à grupoterapia elementos que podem ser lidos como práticas educacionais. Na edição número 4, de julho de 1949 do *Quilombo*, Ramos analisa momentos da Conferência Nacional do Negro⁷⁵, de 1949, mostrando como a partir da divergência de ideias, o grupo reage com intensidade, mas caminha para uma harmonia ainda que não exista consenso de opiniões, conforme ele apresenta:

Um conferencista negro manifesta a opinião de que os negros devem pedir ao governo, ou construir uma espécie de Casa do Negro. Vários homens de cor combatem a ideia, mostrando que os homens de cor devem viver nas próprias associações dos brancos e a assembleia compreende que o que se propunha equivaleria à criação que quisos e divisionismos na sociedade brasileira.

Outro orador afirma que a finalidade da Conferência deveria ser protestar contra o preconceito de cor e pergunta à mesa se esta não entende assim. Responde um membro da mesa que não: que a Conferência tinha um sentido positivo e considerava secundária a questão do preconceito de cor. Forma-se na assembleia um ambiente de estupefação e de choques potenciais. Alguém, na mesa, entretanto, encontra um recurso terapêutico e diz: “Esta é a orientação da mesa; a assembleia, entretanto, é soberana e pode pensar como quiser” (NASCIMENTO, 2003, p.53).

Ao concluir os episódios relatados, Ramos diz que certamente os participantes saíram do encontro melhores de quando ali chegaram, apontando que o choque não é necessariamente algo negativo, ao contrário, dá oportunidade para o amadurecimento do grupo, pensamento que vai ao encontro do que a Educação defende, a dialogicidade a partir concordâncias, mas também de divergência de ideias.

Na nona edição do *Quilombo*, de maio de 1950, temos uma matéria que vai atuar no campo da representatividade como forma de fortalecimento de identidades. A matéria “Negro já ensina em universidade branca dos Estados Unidos”, faz menção ao fato de um professor negro, da área das ciências biológicas, superar trezentos anos de supremacia branca em uma instituição de ensino. Essas matérias não só ressaltam a educação como caminho possível de inserção social, como também atuam no campo da representação simbólica negra.

A Universidade de Harvard, uma das mais famosas dos Estados Unidos em seus trezentos anos de existência ariana, acaba de aceitar em seu corpo docente, na qualidade de professor clínico de Bacteriologia e Imunologia da sua Faculdade de Medicina, ao dr. William Hinton, de Boston. É o primeiro catedrático negro que transpõe os umbrais do importante estabelecimento de ensino superior, sendo o Dr. Hinton também famoso por seu teste de sífilis Davis-Hinton (NASCIMENTO, 2003, p. 97).

Para além dos elementos que ressaltamos previamente, sobre educação escolar, o *Quilombo* trabalhou matérias que tensionaram temas relacionados à educação, assuntos relacionados à importância da alfabetização, educação infantil, ensino superior e educação profissional, sempre numa tentativa de mostrar como esses elementos caracterizam-se como frentes necessárias de resistência e superação. São, por exemplo, as matérias intituladas: “*Linha de Cor*, de Raquel

⁷⁵ A Conferência Nacional do Negro, realizada no Rio de Janeiro em 1949, foi capitaneado pelo TEN e tinha como objetivo a formulação da agenda de temas a serem abordados para o congresso que aconteceria no ano seguinte, o I Congresso do Negro Brasileiro que teve como objetivo geral a discussão de problemas sociais concernentes à população negra.

de Queiroz” (na edição número 1); *Queremos estudar*, de Haroldo Costa (na edição número 1); *O negro gaúcho quer estudar e progredir*; de Heitor Nunes Fraga (na edição número 3); *Instalado o Museu do Negro*, de Joaquim Ribeiro (na edição número 5); *O Conselho Nacional das Mulheres Negras*, de Maria Nascimento; (na edição número 7/8); *Jael de Oliveira Lima patrocina a criação de uma escola profissional para os brasileiros de côr*, da redação (na edição 7/8).

Trazemos à baila essa observação pois para nós parece interessante compreender o *Quilombo* não apenas como objeto observado, enquanto instrumento do TEN, mas também entender como ele, enquanto veículo independente, também trabalhava como aspecto editorial a Educação. Esse percurso independente é descrito por Abdias Nascimento, na revista *Dionysios*, publicada em 1988. Diz ele:

Editamos *Quilombo* durante dois anos, a partir de dezembro de 1948. Dois anos para tirar dez números! A gente ia tirando como podia tudo de forma muito precária. Mas *Quilombo* mostrava o que se podia fazer e procurava cobrir as principais atividades do Movimento Negro da época, até 1950, quando saiu a última edição (MULLER, 1988, p. 112).

Mesmo com todas as dificuldades apresentadas, o TEN configura-se como uma valiosa e ampla experiência na luta para a inserção digna de mulheres e homens na sociedade brasileira, tanto denunciando as variadas formas de racismos da tessitura social, e assim dialogando com a pedagogia das ausências proposta por Nilma Lino Gomes, como também enfrentando a opressão cultural da branquitude, dialogando com a pedagogia das emergências, outro conceito, também de Gomes, que trabalhamos anteriormente.

4.2

As histórias que a História não conta – Adeola – Princesas e Guerreiras

Quem foram as líderes negras, africanas e brasileiras, que você estudou na escola? Quem são as líderes negras, africanas e brasileiras, que os seus filhos estão estudando na escola? Temos feito essa pergunta com frequência para as pessoas que nos rodeiam, em ambientes familiares, em ambientes profissionais, em ambientes corriqueiros, para pessoas com diferentes trajetórias, idades variadas, repertórios heterogêneos. Mas as respostas, invariavelmente, são iguais – um silêncio ensurdecedor, isto é, uma ausência de referências, e a constatação de uma invisibilização das contribuições desse público enquanto sujeitos atuantes na sociedade.

Se a história das mulheres brancas no Brasil, e no mundo, com frequência é relegada ao segundo plano, a história das mulheres negras está inserida em um contexto de ainda maior violenta exclusão, sendo frequentemente apagadas da produção historiográfica e, por corolário, na memória social.

Contudo, se por um lado temos uma sistêmica manutenção de assimetrias cognitivas e simbólicas que investem na produção de alterocídio, por outro lado, com a mesma ou maior intensidade, temos os movimentos de mulheres negras que sempre se fizeram valer de estratégias e de tecnologias sociais de grande criatividade e sofisticação para se significarem, para se constituírem enquanto sujeitos históricos.

É em diálogo com essa herança comportamental, a um só tempo fecunda e combativa, que surge o projeto Adeola – Princesas e Guerreiras, concebido e conduzido por Denise Teófilo e Raísa Carvalho.

Figura 8 – Raísa Carvalho (à esquerda) e Denise Teófilo (à direita)



Fonte: Acervo Denise Teófilo, foto de Ramon Florentino.

A gênese da Adeola, que na língua yorubá significa “coroada com honras”, remonta ao ano de 2015, quando Denise e Raísa eram estudantes de Economia e Biologia, respectivamente, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Ingressantes na graduação do campus, em momentos distintos, Denise e Raísa, que já eram vizinhas e nutriam amizade prévia, fortaleceram os seus laços de afeto e ativismo no ambiente da universidade, que se apresentou hostil a esses corpos negros. Em entrevista realizada com a dupla, em relação ao nascimento do coletivo, que inicialmente além de Denise e Raísa também contava com a participação de Tuako de Oliveira e Rivaldo Alves, Raísa rememora:

A gente sentiu a necessidade de movimentar a universidade, enquanto mulheres negras na universidade, mostrar que a gente estava ali. Porque é uma universidade federal (a UFSCar) e aconteciam diversas questões raciais pesadas. As questões raciais aqui na UFSCar Sorocaba são muito, assim, muito gritantes mesmo. E aí a gente começou um coletivo de estudantes negros, e fomos realizando ações na universidade, junto de mais duas pessoas negras, e durante um tempo o coletivo conseguiu realizar mesmo enfrentando diversas barreiras universitárias. E mesmo assim conseguimos realizar atividades

e foi quando surgiu um convite, pra gente enquanto coletivo realizar ações num Centro Cultural em Sorocaba, o Quilombinho.

O convite foi feito por Rosângela Cecília da Silva Alves, fundadora e coordenadora de projetos do Centro Cultural Quilombinho. Ao tomar conhecimento das atividades que estavam sendo desenvolvidas por Denise e Raísa no perímetro do campus da universidade, vislumbrou a possibilidade de um diálogo das estudantes com a comunidade.

O Centro Cultural Quilombinho é uma entidade sem fins lucrativos, criada em 2003 e localizada na cidade de Sorocaba, no estado de São Paulo. O centro tem como objetivo o desenvolvimento de atividades que proporcionem aos estudantes do ciclo básico de ensino, que se encontram na faixa-etária de 5 a 17 anos, não apenas a conscientização de seus direitos e deveres enquanto cidadãos, mas também o reconhecimento e valorização do legado dos nossos ancestrais afro-brasileiros e africanos. Com vistas a incrementar a autoestima de educandas/os, a despeito de sua raça, religião, posição social ou gênero, o espaço oferece atendimento mensal a cerca de 60 crianças e adolescentes. Além de alimentação o espaço se dedica a uma gama de atividades ofertadas no contraturno, como aulas de capoeira, pintura, maracatu, teatro, canto coral, entre outras.

O espaço que é uma referência para a cidade de Sorocaba e adjacências, foi idealizado pelas educadoras Marilda Aparecida Corrêa e Rosângela Cecília da Silva Alves, educadoras e também ativistas do Movimento de Mulheres Negras.

Figura 9 – Rosângela Alves no espaço Quilombinho



Fonte: Jornal Cruzeiro do Sul.

A ideia inicial era atuar em um projeto desenvolvido com crianças da educação infantil, sobre a valorização da identidade negra. Inicialmente a proposta de Rosângela Alves consistia em passar dois filmes, *Kiriku e a Feiticeira* e *Cores e Botas*, para que então os membros do coletivo

conduzissem uma conversa com as crianças acerca das relações raciais.

Por priorizar outras atividades naquele momento, Tuako de Oliveira e Rivaldo Alves, os demais integrantes do coletivo, desistiram de seguir com o projeto no Quilombinho, de forma que somente Denise e Raísa assumiram o desafio proposto por Rosângela. Contudo, a dupla acreditou que poderia ir além da proposta de somente passar os filmes, pois acreditavam que os filmes, embora interessantes, eram limitadores de um diálogo mais próximo com crianças da educação infantil, já que entendiam que elas não tinham uma completa compreensão do que as obras cinematográficas tentavam abordar, em função da tenra idade. A partir dessa inquietação, começaram a pensar como o projeto poderia ser mais transformador para as crianças. Depois de muitas conversas, muitas noites de discussão sobre a concepção do projeto, como Denise sinaliza, nasceu a Adeola – Princesas e Guerreiras.

Figura 10 – Princesa Kambo e Fungi



Fonte: Acervo de Denise Teófilo.

Cumprir destacar que o nome “Adeola” é posterior a consolidação da concepção de atuação do projeto. Num primeiro momento Denise e Raísa contam que definiram todos os contornos da performance, que seria propositiva quanto às narrativas de mulheres negras, em suas variadas frentes históricas. Ao término de cada atividade todas as crianças e educadoras/es, independente de seus gêneros, seriam coroadas/os com turbantes, como elemento simbólico da narrativa lúdica construída. Sobre a escolha do nome, Raísa explica:

Então, a gente aprendeu um pouco sobre o yorubá. E aí quando a gente decidiu, e montou mais ou menos a performance, quando a gente decidiu o que a gente ia fazer, e como a gente ia fazer. A gente trouxe a questão do turbante. Nos pareceu importante para as crianças, trazer o turbante como a coroa ancestral. Aí a gente começou a pesquisar algumas palavras em yorubá, e a gente encontrou a palavra Adeola, que em yorubá significa coroa de riquezas. E aí foi quando a gente percebeu assim que tudo estava se encaixando. Sempre quando a gente ia pesquisar, a gente quase virava a noite pesquisando muitas coisas. Aí, a gente ia ficando cansada, cansada, e a ideia persistia, mas sempre de repente aparecia alguma coisa assim. Uma luz. E foi bem nesses dias em que a gente tinha descoberto e pesquisado muita coisa, aí a gente encontrou a palavra Adeola, e foi ver o significado. E falamos, caramba, tudo o que a gente pensou sintetiza nessa palavra.

Figura 11 – Criança no Centro Cultural Quilombinho



Fonte: Acervo de Denise Teófilo.

Figura 12 – Criança no Centro Cultural Quilombinho



Fonte: Acervo de Denise Teófilo.

Considerando as áreas de intervenção educomunicativas, previamente mencionadas, vemos em Adeola a síntese de duas delas. Observa-se a ocorrência concomitante da área de Gestão da Comunicação, bem como a área de Expressão Comunicativa pelas Artes, característica perenes no projeto até o momento.

A atuação de Adeola no Quilombinho foi um divisor de águas para Denise, que ao iniciar o projeto cursava Economia na UFSCar, mas que opta por migrar para a graduação de Educomunicação. O contato com a performatividade por meio da contação de histórias, com o preparo de apresentações que colocassem na centralidade o protagonismo de mulheres negras, com a responsabilidade de contribuir para o fortalecimento de subjetividades positivas acerca de sujeitos negros, em especial mulheres negras, mirando um público tão jovem, foram fatores que colaboraram para o redirecionamento da graduação da educadora, que presta vestibular e ingressa em 2017 na Licenciatura em Educomunicação na Escola de Comunicação e Artes da USP.

Figura 13 – Kambo e Fungi em dinâmica com crianças



Fonte: Luane Chinaide/Divulgação.

Figura 14 – Princesa Fungi entrando em sala de aula



Fonte: Perfil do Instagram do Adeola – Princesas e Guerreiras.

Quando em cena, Denise e Raísa interpretam as princesas Kambo e Fungi, nomes das duas irmãs da rainha Nzinga⁷⁶, que foram aprisionadas, sendo Fungi executada pelos portugueses (SERRANO, 1996). Também se identificam como netas da Rainha Lucy, conhecida na história por ser o primeiro fóssil encontrado no planeta terra.

Denise e Raísa ressignificam a história de Kambo e Fungi e assumem as personalidades das princesas com muito cuidado no trato com o público. O discurso oral por elas proferido entrelaça-se com uma ampla atenção estética, as crianças não as veem com as roupas do dia a dia, somente com a indumentária de princesas, por exemplo. Sobre essa preocupação em todo o processo, Denise nos conta: Desde o início a gente tem um roteirinho mesmo, que é aberto a entender quais são as demandas do grupo. Por exemplo, no Quilombinho, cada turma que vinha era uma surpresa. A gente não sabia direito qual

⁷⁶ Nzinga Mbandi Ngola, também conhecida como Ginga, foi uma rainha de Matamba e Angola nos séculos XVI-XVII (1587-1663). É uma heroína africana, cultuada como a heroína angolana das primeiras resistências pelos modernos movimentos nacionalistas de Angola; mas também é uma figura mítica dando origem a um imaginário cultural na diáspora.

a escola era, qual educadora era, qual a faixa etária das crianças. Então, no primeiro mês foi bem assim, na surpresa, e a gente foi se adaptando e foi fazendo. No segundo mês, a gente já conseguiu organizar com a ONG, para que a gente já soubesse qual era mais ou menos o perfil da turma que iríamos receber para a gente ir adaptando. Depois, com as demandas das educadoras e com esse formulário que elas respondiam, já falando qual era a expectativa, se já atuam com a lei 10.639/03, como que atuam com a lei. Porque por mais que seja um debate assim: já é lei, e a gente precisa avançar com a ideia da lei, existe essa dificuldade da implementação ou até mesmo da análise crítica do que é essa implementação. Porque tem muitas práticas que as pessoas às vezes entendem como antirracistas ou que vão olhar para as relações raciais, mas que acabam, muitas vezes reafirmando estereótipos. Então, o que adianta você falar que você trabalha, as questões raciais, e aí você conta uma história como educadora, fazendo black face negra maluca? Ou como que você conta uma história de uma menina que tem um cabelo crespo, e aí esse cabelo crespo fala que ela consegue arrastar uma geladeira com o cabelo dela de tão forte que esse cabelo é. É esse tipo de situação que às vezes recebemos, e as pessoas entendem como uma educação racial.

As educadoras alertam, assim, que a performance é apenas o fim de todo um processo de construção coletiva, para que estereótipos sejam erradicados, e que educadores passem a exercer inclusive uma leitura crítica sobre materiais paradidáticos, bem como reflitam sobre como essa construção de subjetividades, a partir da valorização da história e cultura negra, tem sido aplicada em sala de aula.

Figura 15 – Princesa Kambo arruma coroa em educador



Fonte: Perfil do Instagram do Adeola – Princesas e Guerreiras.

Sobre o trabalho prévio e contínuo com educadores, Denise rememora:

Tivemos um projeto que o primeiro encontro foi para ver quais eram esses materiais que os educadores estavam utilizando com as crianças, olhando pra esse lugar. E aí a gente foi fazer mesmo a leitura desses livros, desses materiais e aí discutir muito isso, quer dizer: trata-se realmente da ideia de equidade racial, de relações raciais, ou a gente está reforçando estereótipos com olhar branco salvador? E num lugar de dureza, porque parece que esse momento de reflexão desses materiais que tem à disposição são difíceis de acontecer. Porque os educadores muitas vezes aceitam o material disponível sem fazer uma visão crítica sobre aquele material, às vezes aceitando e reproduzindo estereótipos. Nosso olhar não é sempre com um roteiro fixo. Existe um roteiro base, mas ele é sempre adaptável a esses momentos de diálogo, para entender a realidade com a qual estamos lidando.

A crença nas personagens por parte do público infantil nem sempre tem, contudo, plena aceitação. Quando esses momentos ocorrem, a dupla diz que o caminho do diálogo é o que sustenta a compreensão de jovens educandas/os. Denise relembra uma situação pela qual passaram em uma escola na zona leste de São Paulo, a escola Vinícius de Moraes. Em uma ponte com a organização Ação Educativa, elas se apresentaram na escola junto com a artista Nega Duda, que estava falando de comida e dança dos orixás, e também com uma dançarina senegalesa chamada Madalena. Nessa atividade uma criança questionou a veracidade da dupla sobre serem princesas. Como lembra Denise:

Uma das meninas virou pra gente e falou: “—Impossível vocês serem princesas”. Foi a primeira vez que aconteceu de uma criança questionar o nosso lugar ali. Nos questionar nesse lugar do imaginário, sabe? E nós estávamos ali nos dizendo ser quem éramos, porque a gente tem um super cuidado com as crianças ao entrarem em contato com a gente. Geralmente, elas não veem a gente com a roupa nossa do dia a dia ela já vem. Elas nos conhecem direto como princesas.

E Raísa complementa a reflexão:

Mas eu lembro que essa criança também questionou um pouco também pela questão racial. Porque era uma escola onde a maioria das crianças também eram negras, as funcionárias e a professora. Então eu acho que foi meio nessa coisa de que no meu dia a dia, todas as pessoas negras com quem eu convivo, com o seu tom de pele, não são princesas. E a gente, enquanto princesa, se depara muito com isso, quebrar estereótipos da princesa Disney. A gente sempre fala disso. Mas nesse caso, rapidamente a professora também interveio e disse que ela também poderia ser uma princesa. E nós fomos conversando com ela desconstruindo essa impossibilidade de mulheres negras não poderem ser princesas...

Embora a Adeola tenha amplo repertório com o trabalho de crianças, o projeto é pensado para atender um público de 3 a 15 anos, e os pilares que perpassam todo o planejamento e apresentações são: protagonismo feminino, representatividade negra, desconstrução de estereótipos que alicerçam o racismo na sociedade, valorização da ancestralidade e a ligação do Brasil com o continente africano. As histórias contadas pela dupla partem das pesquisas profundas que elas realizam sobre o continente africano, incluindo os contos desse território.

Sempre há o momento da roda de conversa, que a dupla valoriza como grande

oportunidade de adaptar a trilha da performance a partir dos comentários que surgem das crianças e adolescentes. Denise comenta que cada experiência é única e abre portas para trabalharem a performance a partir de um novo prisma. Conta como exemplo a experiência que tiveram na cidade de Ribeira, localizada no Vale do Ribeira e com cerca de 4 mil habitantes. Denise narra que a chegada das princesas guerreiras foi um acontecimento para a cidade, também foi a primeira experiência da dupla com uma escola rural.

Foi um evento da cidade, as princesas guerreiras estarem na cidade. Tivemos nossa primeira experiência em escola rural em Ribeira. E vale lembrar que a gente olhou pra aquela escola rural e tinham vários signos assim bem católicos, né? E a gente lidando com aquilo, meio que pensando como é que seria a nossa aceitação, porque é sempre uma surpresa, você não consegue saber totalmente o que esperar. Por mais que no nosso questionário, a gente tente caçar ali da pessoa que acolheu o nosso projeto qual a expectativa dela. Mas assim, é muito uma surpresa. Mas foi a primeira escola que uma criança falou uma saudação de um orixá. A gente perguntou: — vocês conhecem alguma palavra em yorubá, ou que vocês acham que é da África? E uma criança falou: — Epa epa Babá⁷⁷!

A dupla conclui dizendo que a partir desses relatos, dessas surpresas, o trabalho delas ganha dinamismo e aumenta o sentimento de satisfação, mas não só da perspectiva profissional, a reação sempre ímpar de cada público acarreta um fortalecimento de suas próprias identidades enquanto militantes, enquanto educadoras que acreditam na educação pautada no afeto, na educação transformadora.

Para explicar a quais conceitos a Adeola se ampara, a dupla recorre ao termo “Afrobetização” com grande destaque, mas também à Educomunicação, com menos frequência em sua narrativa. Contudo ao trabalhar este último conceito — Educomunicação — o consideram como um paradigma, gestado no seio dos movimentos sociais latinoamericanos.

Sobre a ideia de afrobetizar, Fabiana de Lima Peixoto (2011), explica:

Em afrobetizar, uma interessante fusão de palavras acaba por aproximar o prefixo afro do vocábulo que traduz ingresso no mundo das letras — alfabetizar — produzindo significados que traduzem um misto de denúncia e de proposição. Seguindo os desdobramentos de sentido do neologismo, se o ensino formal brasileiro tem construído uma tradição que ignora ou menospreza a episteme afro, aparece como imprescindível a necessidade de se repensar os papéis e os lugares que os afrodescendentes e sua produção intelectual/literária têm ocupado na educação formal. Nas searas de conhecimento que circulam em diferentes campos das Letras, tal revisão mostra-se ainda mais pertinente, já que, de acordo com estudos atuais de literatura e de sociolinguística, o uso da língua, seja para a comunicação cotidiana ou para a produção de efeitos estéticos, implica, necessariamente, jogos de poder (2011, p. 17).

Ao sublinharem a Afrobetização como norteadora de seu trabalho, Denise e Raísa reafirmam os seus lugares de fala e seus papéis enquanto educadores. Denise explica que o seu entendimento de afrobetização diz respeito sobretudo à história contada pela lente dos sujeitos negros, a partir de sua perspectiva e de suas criações ao longo da história. Na Adeola elas frisam

⁷⁷ Epa epa Babá é uma saudação em yorubá para Oxalá. Epa epa denota uma exclamação de surpresa, grande admiração pela honrosa presença e Babá significa pai.

que a interseccionalidade da narrativa, ou seja, o entrecruzamento de raça e gênero, como fio condutor das histórias contadas, é elemento indispensável, faz parte do DNA do projeto, e também das princesas guerreiras.

4.3

“A liberdade precisa ser reescrita nas nossas vozes” – Francisco Nascimento, CEPAN e o projeto Diálogos da Diversidade

O Colégio Estadual Paulo César da Nova Almeida foi criado pela Portaria nº 2054, publicada no Diário Oficial de 14 de março de 2002⁷⁸. O colégio é uma Unidade Escolar pertencente à rede estadual e está situado no município de Ibirapitanga, atendendo cerca de 500 alunos.

Ibirapitanga é um município brasileiro situado no estado da Bahia, localizada na microrregião cacauzeira do sul do estado, e fica aproximadamente a 350 km da capital baiana, Salvador.

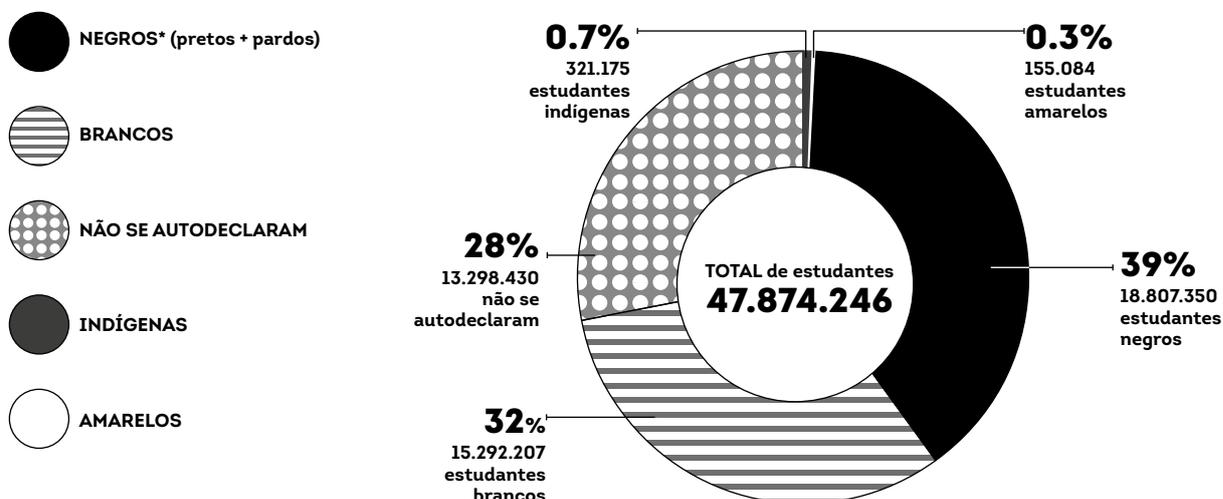
Ibirapitanga, embora muitos de nós não saibamos, significa Pau-Brasil na língua tupi. Ou seja, Ibirapitanga é a mirada do indígena sobre um elemento central para a história do país, um enunciado dirigido ao contra campo hegemônico, que impõe a palavra Pau-Brasil. Quando tivemos conhecimento do significado desta palavra, nos deparamos com uma espécie de síntese sobre o que essa dissertação procura tensionar, isto é, quando temos apenas a visão do colonizador, e não a perspectiva dos povos originários e dos povos escravizados, sobre a história e os elementos que nos circundam na contemporaneidade, para além de outros efeitos deletérios já comentados neste trabalho, também empobrecemos intelectualmente.

O CEPAN, enquanto instituição de ensino, apresenta em sua narrativa institucional o desejo de obter reconhecimento em aspectos de excelência elaborados em coletividade, que respeite as diferenças dos sujeitos, preze pela criatividade no processo ensino-aprendizagem, culminando na melhoria da qualidade de vida do entorno, isto é, a comunidade na qual o colégio está inserido.

Recorremos ao site do INEP para levantar alguns dados que nos ajudam a compreender o cenário quanto ao perfil de estudantes da rede básica de ensino, em especial estudantes de Ibirapitanga. Segundo o Censo Escolar de 2019, esse é o mapa de discentes brasileiros, a partir dos dados de matrícula, considerando o universo do país.

⁷⁸ Informações retiradas do blogspot da escola <http://colegiopaulonova.blogspot.com/p/o-comeco.html> e complementada em entrevista com Francisco Nascimento.

Gráfico 1: Matrículas da Educação Básica por Cor/Raça, no Brasil
**Número de matrículas da Educação Básica por Cor/Raça
 BRASIL**

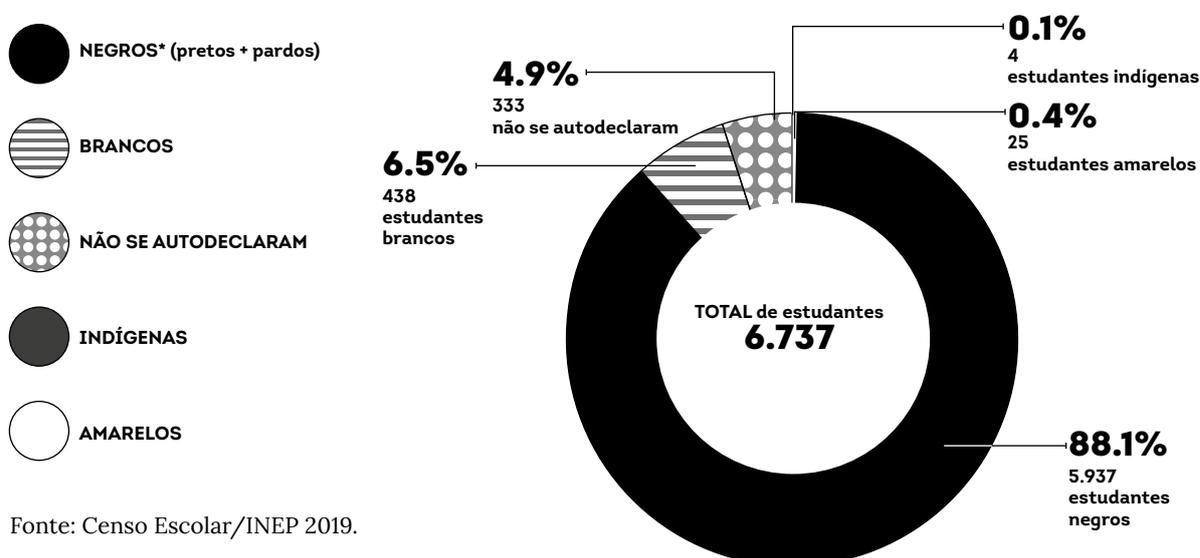


Fonte: Censo Escolar/INEP 2019.

Notamos que a maioria de estudantes matriculados na rede pública e privada, nos âmbitos municipais e estaduais, se autodeclaram como negros – cerca de 40%. Em segundo lugar neste recorte, com 32%, encontram-se os estudantes brancos. Observa-se aqui um dado bastante interessante para pensarmos a premência de se trabalhar um currículo que dialogue com o fortalecimento de identidades do majoritário corpo discente brasileiro, bem como a urgência de se deslocar a euro centralidade no ensino.

Quando colocamos uma lente para levantar dados referentes ao município de Ibirapitanga, temos um retrato predominantemente marcado por sujeitos negros, compondo quase 90% das matrículas realizadas.

Gráfico 2: Matrículas da Educação Básica por Cor/Raça, em Ibirapitanga
**Número de matrículas da Educação Básica por Cor/Raça
 IBIRAPITANGA**



Fonte: Censo Escolar/INEP 2019.

Por meio desses dados se evidencia mais uma vez a necessidade de trabalhar um currículo que dialogue com as especificidades e necessidades de estudantes, que contraponha a lógica de um currículo hegemônico, construído sob a ótica eurocêntrica, o qual não traduz a realidade brasileira como um todo, tampouco a lógica de municípios como Ibirapitanga.

Para compreender as práticas que atuam na interface da Comunicação e Educação desenvolvidas no CEPAN, iremos antes contar a história de vida do professor, arte-educador — como ele se auto intitula —, Francisco Cruz do Nascimento, o Francisco. Justamente nos mesmos moldes que Francisco conduziu a nossa entrevista, quando objetivamente perguntamos: “Poderia contar um pouco mais sobre as atividades desenvolvidas na escola?”, Francisco julgou necessário contar sua trilha de vida, e começou nos revelando:

Bom, eu começo ainda estudante de artes na Universidade Católica de Salvador, e depois na especialização em Teatro, junto a UNEB, a Universidade Estadual da Bahia. As minhas andanças com atividades nas comunidades periféricas de Salvador, realizando enfrentamento às questões raciais, aos preconceitos que as instituições da periferia sofrem. E a minha mãe, que era uma liderança comunitária, dona Luiza Cruz do Nascimento foi a minha principal inspiração. Ela era aquela senhora que não ouvia desaforos de ninguém, ela ia pra cima. E aí eu comecei com o movimento de grupos de jovens, das comunidades de periferia, de Salvador. Participei do grupo Polêmica Negra, que era um grupo que debatia as questões do racismo dentro da comunidade. Eu comecei esse trabalho aos dezesseis anos, escrevendo textos de teatro, coisas que incomodavam a gente dentro da comunidade. Depois, quando entrei na universidade, eu comecei a perceber que a discriminação estava dentro da própria academia, e que existia um fortalecimento dessas posturas racistas dentro da academia. E aí eu comecei a utilizar mais intensamente o teatro— que é a linguagem que o domino, mais das Artes, o teatro —, então comecei a utilizar o teatro para combater essas mazelas do racismo⁷⁹.

Notamos por essa fala introdutória de Francisco como a linguagem do teatro acaba sendo um refúgio ao mesmo tempo que uma estratégia para lidar com as “mazelas do racismo”, como ele mesmo assevera. Ele nos surpreende ao apresentar que antes de se tornar professor, ele teve essa experiência de articular o teatro em outra instituição, a saber: a polícia civil. Sobre esse período ele nos conta em meio a risadas:

Antes eu era da polícia civil de Salvador. Imagine, que coisa! Eu entrei na polícia civil em 1982 no departamento de polícia técnica, e queria promover atividades de artes para policiais civis e fui completamente rechaçado, fui posto pra fora, ninguém queria isso.

Motivado pela impossibilidade de exercer a sua paixão pelas artes no campo da polícia civil, Francisco presta concurso para professor, passa em primeiro lugar, e é rapidamente chamado para exercer o cargo em 9 de outubro 1990. Como professor de artes da rede pública estadual vai dar aula na Escola Técnica Estadual Newton Sucupira, no bairro periférico de Salvador, chamado Mussurunga. Lá Francisco cria um grupo de teatro chamado Postura Oposta e, em 1993, chega a montar um espetáculo que fica em cartaz na rede de TV local da Bahia, a TVE:

⁷⁹ Entrevista concedida a pesquisadora Manuela Thamani em 12 de agosto de 2020. Os demais trechos, que aparecem na sequência, também são referentes à mesma entrevista.

O Reino dos Bonecos e o Sapo Encantado, cujo enredo pretendia discutir, dentro do universo infantil, a performatividade da branquitude.

Por tal atuação a Universidade Católica de Salvador convida Francisco a ministrar aulas de teatro para os estudantes de geografia. Na ocasião o educador vê uma oportunidade de trabalhar o livro de Josué de Castro — Geografia da Fome, motivado pelo o incômodo, da sociedade estereotipar o Nordeste, colocando-o em segundo plano e/ou inferiorizando. Sobre esse processo, Francisco explica a motivação por escolher esse tema para ser trabalhado com os estudantes de geografia:

Isso também era um motivo de trabalhar o teatro com professores para que, na formação deles, eles tivessem olhar atento ao social, não fosse só uma geografia técnica, mas que fosse a geografia humana que olhasse as pessoas que percebesse o lugar que essas pessoas ocupam na sociedade.

É interessante observar que até este momento Francisco adquire um repertório de trabalho em diferentes instituições, com diferentes perfis de alunos. Mas permanece o elo pedagógico, atuando na expressão comunicativa pelas artes, isto é, a linguagem da arte, principalmente por meio do teatro, incidindo sobre o enfrentamento das questões sociais da realidade ali vivida. Este é o cerne de sua construção enquanto educador.

Ainda na década de 1990, entre 1996 e 1999, Francisco continua atuando como arte-educador em diferentes escolas. No colégio estadual Ursula Catharino vai inaugurar um grupo estudantil chamado Os Farrapos Culturais, e estreiar a peça intitulada, “Quando a leitura passa, a praça se enche de graça”. A peça, ao ocupar as praças do entorno do bairro Politeama, onde o colégio estava baseado, tinha por objetivo não só o desenvolvimento da expressão corpórea, e fortalecimento de identidades de estudantes, mas também tinha como intuito promover a aproximação delas/es a suas comunidades, entendendo a praça como um lugar propício a trocas, como ponto de convergência de forças sociais plurais.

Em 1998, no Instituto Central de Educação Isaias Alves (ICEIA), monta um espetáculo de teatro com os professores, para ampliar a compreensão sobre como o racismo se dá em sala de aula. Francisco explica a motivação desse projeto:

Eu montei um grupo de teatro com professores, inclusive virou uma matéria de um jornal, Correio Salvador, porque foi um trabalho onde um professor de teatro quis trabalhar os seus colegas, com os colegas. Trabalhei com os colegas para que eles pudessem também ampliar essa visão e multiplicar a nossa ação na sala de aula dos enfrentamentos. O que antes as pessoas passavam muito batidas, não viam. Não percebiam que o racismo estava ali. Todo mundo minimizava, as pessoas com quem eu convivia nas escolas da educação básica da Bahia, elas minimizaram as questões de racismo. Elas achavam que não era nada demais, que era uma coisinha que ia passar logo, os conflitos entre os estudantes. E eu achava que não, que a gente precisava sim fazer um enfrentamento sério. Como a linguagem do teatro esteve sempre presente em minha vida, eu utilizava o teatro para esse debate.

Em 2001, Francisco recebe o convite da Escola de Nutrição da UFBA, para compor uma equipe multidisciplinar que trabalharia no Projeto de Fortalecimento das Associações Comunitárias do Semiárido Baiano. Neste projeto permanece por dois anos como professor de teatro

no município de Tucano, com o objetivo de trabalhar com a juventude local sobre os problemas regionais trazidos pela seca, e apontar soluções de enfrentamento da dura realidade. Na ocasião promove um intercâmbio de apresentações de grupos de teatro. Leva os estudantes de Tucano para se apresentarem em Salvador, no teatro ACBEU, e recebe no município de Tucano o grupo de Teatro Experimental Klassificados de Salvador.

Em 2006, Francisco parte de Salvador para Valença, para “militar no Movimento Negro do Território de Baixo Sul da Bahia”, como ele nos conta. Neste período assume a gestão do Colégio Estadual Gentil Paraíso Martins. Neste colégio relata que transgrediram o tradicional desfile de Sete de Setembro, fragmentando os símbolos militares e colocando a Revolta de Búzios em destaque, e destacando a Mãe Bárbara de Cajuíba como Rainha de Valença.

Fica patente como pedagogia, arte, comunicação e educação atuam a um só tempo nesses exercícios de emancipação conduzidos por Francisco. Ainda em Valença, ajuda a criar o Grupo de Teatro VIVACENA, cujo espetáculo mais notório é “A História da Mulher que Comeu Caranguejo e Ficou Grávida” baseado em uma literatura de cordel escrita pelo próprio Francisco. A tônica desse espetáculo é a denúncia quanto ao desmatamento dos manguezais do litoral no Baixo Sul da Bahia. A conduta predatória é resquício da dominação dos senhores de escravizados na região, e por meio do espetáculo buscou-se fazer uma denúncia tanto sobre a questão ambiental, como sobre o racismo ali presente, configurando-se, portanto, como um enfrentamento a um racismo ambiental, sem, contudo, valer-se de tal conceito.

No final da década de 2010, ao assumir a gestão do Colégio Estadual Casa Jovem II, localizado na zona rural de Igrapiúna, Francisco trava uma relação afetuosa com a Comunidade Quilombola da Laranjeira, e vai contribuir com o grupo com a revitalização da manifestação cultural da Dança da Zabelinha e do Enrolador⁸⁰, duas danças tradicionais afro-brasileiras.

Em 2013, Francisco chega ao Colégio Estadual Paulo César da Nova Almeida, o CEPAN, onde assume a vice-direção e também ministra aulas de Artes, em ambos os períodos: diurno e noturno. Francisco relata que, ao chegar na escola, deparou-se com três questões sociais que o incomodavam profundamente: baixa valorização da identidade negra de estudantes, em termos de afirmação perante a sociedade, muita rejeição de meninas negras para participarem de equipes de trabalho, e também casos de violência contra mulheres, na comunidade de Ibirapitanga que teve, no ano de sua chegada, dois casos de feminicídio, sendo que um dos corpos nunca foi encontrado. Em nossa entrevista, Francisco explica a sua indignação em relação ao assunto:

Em 2013, duas mulheres foram assassinadas, uma o corpo nunca apareceu e aí isso me incomodava demais. E eu achava que a educação, a escola, a escola do ensino médio, principalmente, ela não podia ficar fora desse debate de achar que isso era normal. A gente vai naturalizando a violência e a violência naturalizada ela se torna parte do currículo da escola e a gente não pode deixar essa naturalização acontecer sem reação.

Aterrissamos assim no colégio CEPAN e na gestão do projeto Diálogos da Diversidade. Ao conhecer um pouco sobre a trajetória de Francisco, refletimos como trilhas individuais

⁸⁰ Um interessante documentário retrata o universo dessas danças, chamado Dançando Negro, de Fabrício Persa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PDW5bi-KJa0>. Acesso em: 12 set. 2020.

podem modificar instituições, ao que tange, especialmente, o racismo institucional.

Reconhecemos e julgamos fulcral o papel do Estado quanto ao reconhecimento, combate e equiparações concernentes às atrocidades enfrentadas pelas pessoas negras na sociedade brasileira. Contudo ao identificar e analisar projetos de instituições, é também necessário identificar e analisar histórias de indivíduos, não raro, integrantes de movimentos negros, que atuam nesses locais com o olhar de sua militância em prol de uma sociedade mais justa.

Sobre o planejamento do projeto Diálogos da Diversidade, Francisco explica que o envolvimento foi interdisciplinar, perpassando por várias disciplinas:

Eu convidei alguns professores, a professora de geografia, Geisa Fidelis, a professora de biologia, Eliene Cardoso, o professor de filosofia, Eleondes dos Santos, para participarem comigo, de um projeto que era interdisciplinar com a minha disciplina, Arte. E aí nós montamos o Diálogos da Diversidade. Nesse projeto nós começamos a debater em sala de aula, a educação antirracista, a forma de tratamento e como a educação chegava até as comunidades. Que a educação para mim, tinha que deixar de ser um segredo fechado entre quatro paredes da sala de aula física. Ela precisava ser dinâmica, e estar dentro da comunidade, trazer efeitos para a vida comunitária, porque senão, não tinha sentido ensinar algo que não se aplica na realidade social dos estudantes e das suas famílias.

Francisco comenta ainda que convidou os alunos para a formulação do projeto que seria implementando na escola, diz que explicou que o projeto a ser pensando teria como objetivo o combate ao racismo e incentivo ao diálogo. Notamos aqui a construção de um projeto com o envolvimento de todas as pessoas na comunidade escolar, qualidade central aos preceitos da Educomunicação.

O arte-educador relata como o projeto, por meio do envolvimento de múltiplos atores da escola, ganhou corpo e musculatura rapidamente:

Nós começamos já com um movimento forte, levamos os estudantes para fazer protestos, ocupação de praças, das ruas. Juntamos com todas as escolas daqui do município da sede e fizemos uma grande mobilização contrárias ao racismo e à violência contra a mulher. E dentro da escola nós criamos um coral negro com os servidores, porque achamos que servidores e servidoras também são educadores e educadoras. Estão no dia a dia, ao lado das crianças, dos adolescentes, dos jovens, e precisam ter também consciência da sua atuação como educador/educadora no seu trabalho. Seja na limpeza, na merenda, na segurança, na recepção ou no trabalho administrativo dentro da secretaria. E ao criar o coral negro, nós elevamos também a autoestima e a participação de servidores e servidoras nesse projeto, e montamos mais uma vez, espetáculos.

Ao explicar que a gênese do Diálogos da Diversidade envolveu amplas áreas da gestão escolar, além de educandas/os, Francisco apresenta indicativos analíticos. Nota-se a presença da área de intervenção educacional *Gestão da Comunicação*. Além da área *Expressão Comunicativa pelas Artes*, observa-se também o exercício da área *Pedagogia da Comunicação*, que como citado anteriormente, configura-se como uma área de elaboração de estratégias, instrumentos, atividades, que implique na comunhão de saberes, que permitam aos estudantes não só a compreensão do mundo, mas a sua expressão, a partir desse entendimento.

Quanto aos espetáculos, foram produzidos cinco esquetes teatrais de dez minutos e, para chegar no resultado final, os alunos realizaram entrevistas com familiares e conhecidos,

também realizaram uma pesquisa a partir de conteúdos paradidáticos e na internet acerca do racismo. Por fim foram realizados uma série de debates na escola sobre o tema.

Figura 16 – Prof. Francisco do Nascimento durante apresentação com os alunos no CEPAN



Fonte: Divulgação CEERT.

Em entrevista ao CEERT⁸¹, o professor do CEPAN, Antônio José Júnior reforça que toda a cidade de Ibirapitanga estava ciente do projeto, pois a iniciativa não só ocupava os espaços públicos em termos das mobilizações, como também acompanhava as reuniões de liderança da comunidade, e visitava os assentamentos para não só apresentar o projeto, como para envolver esses outros indivíduos no debate.

Sobre a consciência social dos assentamentos⁸², Francisco revela a sua preocupação e reações:

Eu percebia também que a comunidade mais atingida com o racismo aqui em Ibirapitanga, era o assentamento Paulo Jackson, que é um assentamento que fica a três quilômetros da sede. E os jovens de lá se queixavam. Eles relatavam muitos atos de racismo. Mas eles não entendiam o que era racismo, eles achavam que as pessoas que o praticavam eram pessoas que não tinham uma consideração com os meninos e meninas do campo. Aí eu resolvi que o assentamento Paulo Jackson deveria ser o lugar da aplicação de uma oficina de combate ao racismo através do teatro. E foi assim, que o Diálogos da Diversidade me permitiu que eu ocupasse um tempo extra, além de salas de aula, e dedicasse as noites de sábado, das dezoito às vinte e um horas, durante uma unidade letiva toda, eu dedicava esse tempo para realizar oficinas de teatro e fazer palestras para a comunidade do assentamento Paulo Jackson.

Quando eu pergunto sobre o a duração e enraizamento do projeto no CEPAN, Francisco

⁸¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E6WwM7xa2hc>. Acesso em 22 nov. 2020.

⁸² Os assentamentos são territórios onde se manifestam relações comunitárias e coletivas, configuram-se como territorialização dos sem-terra. Na região de Ibirapitanga destacam-se dois assentamentos, o Paulo Jackson e o Dois Riachões.

delineia a dimensão do projeto:

Conhecemos uma estudante chamada Crisleia Santos, que era uma menina empoderada, uma estudante na época do segundo ano do ensino médio. E ela se tornou a líder desse projeto ao meu lado, com mais os três professores que tinham abraçado a causa durante o ano de 2013 e 2014, nós permanecemos atuando efetivamente na escola com esse projeto com oficinas de teatro, trazendo oficinairos de danças de outros municípios, a dança afro foi implantada, o canto negro, as leituras, indicações de autoras negras para serem lidas pelos estudantes. Trouxemos os Cadernos Negros do Ilê Aiyê para dentro da escola, para que meninos e meninas tivessem contato e pudessem utilizar esse material como referencial de leitura e aprendizagens, além das histórias das pessoas da comunidade. Isso nos rendeu o prêmio nacional educar para a igualdade racial e de gênero e a partir daí eu passei a ter mais visibilidade no meu trabalho. Meus estudantes das escolas. Eu falo “meus” com o sentimento mesmo de pertença, sou de Salvador, mas me adaptei verdadeiramente ao interior da região do território do Baixo sul da Bahia. Essa atuação terminei influenciando muitos professores que deram continuidade ao trabalho. O professor Tom John, que veio para ser professor de filosofia e história, chegou depois na escola, deu continuidade ao trabalho. A professora Daiana Panta que também chegou depois, deu continuidade ao trabalho com o teatro e os estudantes que participaram comigo na época do projeto, acabaram fundando, e eu participo, a Negraciarte, companhia de teatro.

Em entrevista ao CEERT⁸³, a professora Daiana Panta, que atua no CEPAN, relata grande parte das atividades no CEPAN começam com um círculo de debate em sala de aula, onde estudantes expõem as suas opiniões, e logo em seguida professoras/es introduzem a parte mais teórica acerca do assunto que será trabalhado, considerando os relatos que já foram levantados por educandas/os. Notamos aqui fortes elementos da educação emancipadora proposta por bell hooks e Paulo Freire, ou seja, aquela que permite que o indivíduo reconheça a si mesmo e ao outro como sujeitos autônomos, mas ao mesmo tempo interdependentes, na construção da dinâmica de ensino e aprendizagem.

Figura 17- Aluno do ensino médio do CEPAN durante apresentação



Fonte: Divulgação CEERT.

⁸³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E6WwM7xa2hc>. Acesso em: 22 nov. 2020.

Figura 18 - Aluna do ensino médio do CEPAN durante apresentação



Fonte: Divulgação CEERT.

Atualmente Francisco ocupa o cargo de Secretário Municipal de Educação do município de Ibirapitanga, contudo as atividades em torno da valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a pauta sobre questões de gênero, com foco no combate às violências contra a mulher, seguem parte do currículo do CEPAN.

E quando indagamos a Francisco, a partir da sua perspectiva, sobre quais seriam os fatores que influenciaram na continuidade das atividades, e até mesmo a sua expansão, mesmo com a sua saída da escola, ele destaca a construção dialógica como fator preponderante para o êxito na sucessão das atividades.

Primeiro fator que destaco é a gente não construir um projeto para ser dono de projeto, é construir projeto dialógico, que outras pessoas possam contribuir. Se o projeto é meu, eu saio, ele vai comigo e morre. Se o projeto é construído de forma dialógica e participativa, se outras pessoas também contribuem com a construção e a aplicação do projeto, mesmo quando qualquer pessoa sai, o projeto tende a continuar. Por isso que eu acho que as pessoas abraçaram a causa, porque o projeto não é meu, é nosso. Eu acho que a essa causa da educação de antirracista, por parte de pelo menos cinco ou seis professores que estiveram dentro dessa unidade de ensino, eu acho que isso foi assim um grande mote para a gente não perder o tino, para a gente não parar, para a gente continuar. E depois, é assim também a responsabilidade que a gente cria na relação interpessoal mesmo, de você não fazer um abandono, porque é a sua causa também de vida, é importante você não abandonar. Sempre que essas pessoas precisam, me convidam para fazer palestra, me convidam para as oficinas, e eu me coloco à disposição. Então, é um suporte que é necessário para que as pessoas continuem compreendendo a importância desses projetos. Eu acho que isso fez a grande diferença aqui, em Ibirapitanga.

Indagado sobre a importância de uma educação antirracista, de um currículo que preze pelo o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, Francisco é enfático ao dizer que “A liberdade precisa ser reescrita nas nossas vozes”. Mensagem que aparece no discurso de outros educadores do CEPAN, e por isso o uso da oralidade se faz tão importante quanto o uso da escrita, e da leitura propriamente dita. A frase de Francisco demonstra esse jogo entre as formas de comunicar: oralidade e escrita. A oralidade, para as dinâmicas do CEPAN, é o meio

de comunicação que dá primazia para as atividades de cunho étnico-racial e de gênero, sendo assim a oralidade é alçada à categoria de princípio norteador para a reconstrução de histórias que foram apagadas na história do país.

4.4

Sinergias entre as experiências

Conforme trabalhamos no primeiro capítulo, a TFD constitui um método de análise de elementos qualitativos que emergem a partir de e com os objetos pesquisados, retroalimentado a construção conceitual do estudo. Em razão dessa circularidade, que vai dos dados para o conceito e vice-versa, não é possível separar com nitidez as duas operações, elas são indissociáveis. É importante destacar que a TFD não favorece um específico método de coleta de dados, pois defende que a peculiaridade de cada estudo levará à adoção de procedimentos específicos, podendo inclusive utilizar métodos de coleta mistos, traço desta pesquisa.

Realizamos um movimento de análise que visou compreender elementos em comum, que surgiram a partir das três experiências empíricas, e que retroalimentam um debate conceitual. Trabalhamos nos subcapítulos anteriores, como a lente educacional se manifesta em cada uma das experiências, contudo, sentimos a necessidade de trabalhar outros elementos, que também perpassam as experiências e que merecem nossa reflexão.

O primeiro elemento que destacamos como esse elo é a utilização do teatro como espaço educacional. Julgamos interessante observar que, para além do TEN, a utilização de técnicas de teatro também são traços de Adeola e do projeto Diálogos da Diversidade do CEPAN, justamente atuando como educação, no sentido de possibilitar o processo de reconhecimento de si própria/o e troca com o meio em que se está inserida/o. Observa-se como o teatro, como trabalhado pelas experiências, se constrói na relação com o meio, e não a partir de um roteiro cristalizado em que a representação das personagens estão descoladas do entorno. O teatro trabalhado nas três experiências visa a integração das/os educandas/os a partir do contexto social das pessoas negras, favorecendo o aprendizado mais ativo, e também mais crítico.

Este teatro, que ultrapassa a barreira de recurso didático e abre possibilidades para as pessoas se colocarem no mundo, isto é, de se tornarem sujeitos, propicia a abertura de portas para que as/os estudantes trabalhem diálogos que incidam no campo do sensível, em direção da formação de indivíduos reflexivos, que se desenvolvem a partir de uma disposição dialógico-afetiva.

Em todas as experiências, também pudemos observar como a militância é parte da construção da identidade das/os pessoas que trouxemos em destaque: Abdias Nascimento, Denise Teófilo, Raísa Carvalho e Francisco do Nascimento, e esse elemento em comum nos faz refletir sobre a formação dessa identidade de educadora/or que propugna pela valorização da complexa e infinda cultura afro-brasileira e africana. Compreendemos a identidade militante

que perpassa todos eles, como parte da identidade trabalhada por Hall (2015), a identidade que não é concebida como algo inato, mas como sendo forjada por meio de processos inconscientes, ao longo do tempo, de forma que ela permanece sempre incompleta, sempre em processo, mas ainda assim esse processo é influenciado pelo meio. E neste meio da militância, podemos observar, a partir dessas experiências, que aquelas/es que optam por também trabalhar no campo da educação, possuem características específicas, mas não determinantes.

Uma dessas características se relaciona ao autodidatismo dos expoentes das experiências. Muitas das vias de acesso das/os educadoras/es à educação para as relações étnico-raciais, remete a caminhos de transformação profissional, a partir de cursos, ou especializações que direcionam para essa formação. É muito na relação com esse movimento que se dá a identificação com um ideário de relações igualitárias, e que é traduzido no desempenho em sala de aula. Contudo, o que podemos observar é que para atingir os fins educativos de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, as/os responsáveis pelas experiências recorrem, quase que naturalmente, ao autodidatismo como forma de resistência à dominação hegemônica da história e cultura imposta no Brasil. Embora os caminhos de formação para as questões étnico-raciais sejam de comprovada importância para a finalidade de um corpo docente qualificado, e que também, em sua maioria, foi privado de determinados conhecimentos para além do eurocentrismo do ensino escolar, o que observamos é que mesmo na escassez dessa formação, integrantes do TEN, Denise Téofilo, Raísa Carvalho e Francisco Nascimento desenvolvem habilidades para uma construção de conhecimento acerca da cultura afro-brasileira e africana, independente de instituições formais de ensino. E neste movimento, seus corpos tornam-se ponte para o conhecimento das/os educandas/os com as/os quais irão trabalhar.

Por fim, um elemento que nos despertou atenção foi em relação à ausência de determinados artefatos tecnológicos, isto é, instrumentos ligados às tecnologias de informação e comunicação (TICs) para as experiências contemporâneas: Adeola e Diálogos da Diversidade do CEPAN.

As mídias vinculadas às TICs compõem a sociedade globalizada, e não raro ouvimos como as/os estudantes estão conectados, a todo tempo, com os diversos meios midiáticos. E embora seja frutífero o debate sobre como valer-se das mídias como ferramenta pedagógica, ao questionarmos as/os representantes dos nosso objetos empíricos contemporâneos sobre a perspectiva de adotarem instrumentos midiáticos no processo de ensino/aprendizagem, ambos ressaltaram que, a despeito das inúmeras possibilidades que a tecnologia em sala de aula pode oferecer, entendem que seus trabalhos, para atingir o campo do sensível que almejam, se faz imperativo trabalhar com recursos para além da saturação tecnológica: por meio da música, da dança, da contação de histórias – no caso de Adeola; por meio de leituras dramáticas, de organização de jograis, de performance na praça, leituras dos Cadernos Negros do Ilê Ayê, no caso do CEPAN; para citar exemplos que elas/es trouxeram. O que podemos depreender dessas experiências é que se engana quem pensa que o ferramental tecnológico, isto é, aparatos das TICs tais como computadores, tablets, internet, não estão presentes por conta de uma eventual falta de recurso e impossibilidade de aquisição; ao contrário, trata-se de deliberada escolha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O futuro se faz com a história, e História com povo dentro”, escreveu o poeta Éle Semog, em uma poesia intitulada *Aprendiz de Griôt* (2010). Ao término desta travessia, juntamo-nos ao coro das/os que acreditam que sim, o futuro se faz com a história, mas é imperativo que essa História seja com o povo preto. E não estamos sós em nosso pensamento, essa é a tônica que perpassa a narrativa do Teatro Experimental do Negro, de Adeola, e do Diálogos da Diversidade do CEPAN – objetos aqui analisados; a contribuição acadêmica das/os teóricas/os negras/os aqui trabalhados; as agendas políticas de entidades e pessoas dos movimentos negros; e é o que orienta a bela mensagem por trás do adinkra Sankofa “nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás”. Em outras palavras, sempre é tempo de voltar, rever nossas raízes e construir um futuro a partir delas, não como revisionismo histórico, mas sim como reconhecimento e ressaltando todo o saber envolto neste contexto da história e cultura afro-brasileira e africana.

Imbuído desse sentimento, este estudo direcionou sua investigação sobre experiências, no bojo do *Movimento negro educador*, que dialoguem com os preceitos educacionais, na mesma medida que propugnem pela valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, culminando em uma educação libertadora.

Ao iniciarmos esse arco investigativo sobre o tema, nos deparamos com uma escassez de cânones teóricas/os, autodeclaradas/os como inseridas/os no campo da Educomunicação, que colocassem na centralidade de suas reflexões a raça como marcador. Igualmente escassos são as/os cânones deste campo que articulam reflexões a partir de gênero e sexualidade, entre outras formas de opressão. Com este cenário posto, entendemos que ao caminhar em nosso processo investigativo também pretendíamos contribuir com o enegrecimento do campo teórico da Educomunicação, pois é essencial afrobetizar este campo.

Para tensionar esse deslocamento, não apenas retomamos alguns importantes debates basilares para os Black Studies (Estudos Negros), como os conceitos de raça e racismo, mas também jogamos luz sobre as complexidades e sofisticções pelas quais o forjado conceito de raça incide nocivamente sobre os sujeitos negros, as/os quais são constituídos pelas pessoas brancas não como semelhantes a si mesmo, mas como objeto inerentemente ameaçador, do qual, na perspectiva da branquitude, é preciso proteger-se, desfazer-se, ou até mesmo destruir, na impossibilidade de controlar totalmente, como trabalha Achille Mbembe (2018) em seu conceito sobre alterocídio. Acharmos interessante trabalhar a perspectiva de alterocídio na interface da Comunicação e Educação, em que tanto se trabalha justamente o conceito de alteridade. Mas quem é essa outra pessoa nos estudos sobre alteridade? Uma vez que os corpos negros foram historicamente destituídos deste lugar de humanidade, julgamos importante fazer essa reflexão sobre o alterocídio. Ainda neste sentido de destituição, representado pelo sufixo –cídio, que tem origem na palavra em latim *caedere*, que significa “matar, imolar, derrubar”, trabalhamos com os conceitos de genocídio, epistemicídio, memoricídio, três conceitos que trabalham com a ideia da aniquilação física, epistêmica e patrimonial, sendo o último tangível ou intangível.

Abdias Nascimento (2016) trabalha com o conceito mais amplo de genocídio, como um conceito guarda-chuva que abriga as demais estratégias sociais de exclusão e anulação da identidade negra na sociedade brasileira, o autor parte da ideia de genocídio como “o uso de medidas deliberadas e sistemáticas [...] calculadas para a exterminação de um grupo racial,

político ou cultural, ou para destruir a língua, a religião ou a cultura de um grupo” (New International Dictionary of the English Language apud NASCIMENTO, 2016, p. 15).

Seja qual for a amplitude ou especificidade do conceito, o que trazemos à baila são reflexões sobre as constatações que permeiam a sociedade, e que orientam produções de pensadoras/es negras/os. Nesta perspectiva, sobre memoricídio, Abdias vai indagar: “Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? (2016, p. 113). Sobre epistemicídio compreendemos que ele se realiza para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, ele se efetiva por meio de múltiplas ações que se entrecruzam e se retroalimentam, orientando tanto o acesso e/ou permanência nas instituições de ensino, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva das/os docentes negras/os (CARNEIRO, 2005).

Trabalhar como esses conceitos operam, é refletir sobre os sofisticados arranjos que cerceiam a produção e propagação de conhecimentos negros por meio de plurais manobras: pela contestação e deslegitimação de epistemologias africanas e afro-brasileiras; pela escassez de pessoas negras nas posições de saber institucionalizadas; por meio da ausência, da escassez e/ou do estereótipo de conteúdos relacionados às questões negras nos currículos oficiais, entre outros.

Seguimos a nossa discussão teórica, trazendo para o campo da Educomunicação diálogos entre pesquisadores já consagrados no campo e outros/a que, a despeito de não se autodeclararem teóricos deste campo (ênfatizando a produção destes/a), trabalham com uma produção teórica a qual o campo poderia se valer para adensar e alargar as contribuições da Educomunicação no desenvolvimento de um projeto de sociedade mais equânime, plural, participativa e justa.

Assim, destacamos a contribuição teórica de bell hooks acerca de uma educação como prática da liberdade (2013), dentre outras contribuições. Para a autora assumir a educação como prática libertadora propicia a transgressão das barreiras sociais impostas, possibilita a repensar padrões hegemônicos, ela nos atenta para que “lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta (HOOKS, 2013, p. 22).

Também colocamos em relevo a profícua obra de Muniz Sodré, já trabalhada na Comunicação, mas com menos frequência da Educomunicação. O autor nos brinda como uma reflexão sobre as estratégias sensíveis sobre as quais incidem “uma potência emancipatória na dimensão do sensível, do afetivo ou da desmedida, para além, portanto, dos cânones limitativos da razão instrumental (SODRÉ, 2006, p. 17). Afeto, emoção, sentimento são noções abordadas pelo o autor, para adensar uma provocação sobre como os sujeitos interagem no mundo.

Por fim, trazemos para o campo da Educomunicação a contribuição de Abdias Nascimento, com destaque para o seu projeto de organização social e política — o *quilombismo* —, que busca à valorização da população negra, como resposta ao racismo estrutural do país.

Ao partirmos para a análise dos objetos empíricos, colocamos duas lentes para a nossa apreensão: uma primeira lente educ comunicativa com vistas a observar se e como as áreas de intervenção da educomunicação se manifestam, bem como se outros preceitos educ comunicativos,

tais como: dialogicidade, modalidades abertas e criativas de relacionamento (SOARES, 2011); e uma outra lente investigativa para identificar elementos comuns às experiências sem perder de vista as especificidades das mesmas.

A partir da primeira lente, parafraseando Nilma Lino Gomes e no afã dessas considerações finais, gostaríamos de destacar que O Movimento Negro é Educomunicador. Contudo, aterrissamos em nossa realidade amostral que, embora diversa entre si, representa ínfima parte do que consideramos como Movimentos Negros, isto é: “um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país. Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos (SILVA JÚNIOR apud GOMES, 2012, p. 735). Portanto, o que concluímos é que as três experiências analisadas, pertencentes aos Movimentos Negros, são educomunicadoras das suas gestações às suas execuções.

Neste sentido, buscamos não só dialogar com os diversos pesquisadores do campo formado na interface da Comunicação e Educação, ou os que se auto inscrevem na Educação, como também lançar luzes para que se possa seguir avançando na construção da reflexão coletiva, tanto em torno das oportunidades que a interface da Comunicação e Educação traz para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, como nas lacunas presentes em termos de reconhecimento de saberes da população negra. Tendo em vista que as transformações sociais não são alcançadas por meio de resposta única, mas sim à medida que se combinam atores e propostas de diferentes perfis, com pluralidade de estratégias que podem ser complementares e mutuamente enriquecedoras.

Com o uso da lente investigativa para identificar elementos comuns às experiências analisadas, nos deparamos com algumas características que abrem oportunidades para seguirmos em nossos estudos. Neste sentido, nos interessa compreender, por exemplo, conjuntamente à formação de professoras/es para as relações étnico-raciais, quais são outros elementos que poderiam despertar interesse nesses indivíduos para constituir esse saber por meio de um autodidatismo? Quais os aspectos da militância negra são propulsores de transformação social em sala de aula? Essas são algumas questões que surgiram a partir deste estudo, e que alimentam o nosso desejo de seguir neste instigante campo acadêmico.

Esperamos, portanto, continuar no processo de reflexão coletiva e fortalecimento do ecossistema de enfrentamento ao racismo, sexismo, elitismo e quaisquer formas de opressão, mas sobretudo pretendemos seguir direcionando nossos esforços para a valorização da história e cultura afro brasileira e africana, para no futuro poder produzir resultados de largo alcance, de escalas duradouras e que sejam enraizados nos espaços formais, informais e não formais de ensino. Pois o futuro se faz com história, e História com o povo preto!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 1.332 de 14 de maio de 2013.** dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da Constituição da República. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1988.

_____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Ministério da Educação e do Desporto (MEC), 1996.

_____. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.

_____. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104 p.

ABRAM, Laís. Desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v.58, n.4, p.40-41, 2006. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000400020&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 out. 2020.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção.** São Paulo: Boitempo, 2004.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. África, números do tráfico Atlântico. In: **Dicionário da Escravidão e Liberdade: 50 textos críticos/** Lilia Moritz Schwarcz e Flávio dos Santos Gomes (orgs.). 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

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

ATLAS da violência 2019. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública (orgs.). Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

ANDRADE, Joana El-Jaick. A política identitária como parte fundamental do projeto revolucionário. In: MARTUSCELLI, Danilo Enrico (org.). **Os desafios do feminismo marxista na atualidade.** 1. ed. - Chapecó, Coleção marxismo 21, 2020.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da Ciência: Filosofia e Prática da Pesquisa.** 1. ed. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2006.

ARAÚJO, Gisele Santos. **Docentes de Terra Nova-BA: entre os dizeres e o silêncio frente aos pressupostos da lei 10.639/03.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

ARENDT, Hannah. **The origins of totalitarianism.** New York: Harverst, 1966: 444.

ARRAES, Jarid. **Um buraco com meu nome.** São Paulo: Pólen, 2018.

BÁEZ, Fernando. **A história da destruição cultural da América Latina**: da conquista à globalização. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. 390 p.

BAIROS, Luiza Lembrando Lélia González. In: WERNECK, Jurema. MENDONÇA, Maisa e WHITE, Evelyn C. **O livro da saúde das mulheres negras** – nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro, Criola/Pallas. 2000.

BA IBIRAPITANGA. Produzido por CEERT. 20 de ago. de 2018. 1 vídeo: 5:55, Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E6WwM7xa2hc>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público”. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BERND, Zilá. **O que é negritude?** São Paulo: Brasiliense, 1988.

BERSANI, Humberto; OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural e direito à desestratificação**: um estudo a partir das relações de trabalho. 2016. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Memória e Sociedade. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil; Lisboa: Ed. Difel, 1989.

_____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). 2008. 232 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **História da África nos anos iniciais do ensino fundamental**: os Adinkra. Salvador: Artegraf, 2016.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Universidade de São Paulo, Instituto de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.

_____. Mulheres em movimento. **Estud. av.**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103401420030003000^08. Acesso em: 03 out. 2020

_____. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011

_____. **Mulher Negra**: Política governamental e a mulher. Thereza Santos, Albertina Gordo de Oliveira Costa, São Paulo: Nobel: Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

CASCAIS, Maria das Graças Alves; FACHÍN-TERÁN, Augusto. Educação formal, informal e não formal em ciências: contribuições dos diversos espaços educativos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE NORDESTE, XX, 2011, Manaus-AM. **Anais eletrônicos** [...]. Manaus: EPENN, 2011

CAVALCANTI, Celso Uchoa (Coord.). **Abdias do Nascimento**. Memórias do Exílio. São Paulo:

Editora e Livraria Livramento LTDA., 1976. p. 23 – 52.

CITELLI, Adílson Odair.; SOARES, Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Educação: referências para uma construção metodológica. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v24i2p12-25. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/165330>. Acesso em: 3 out. 2020.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan-abr, 2016.
CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, 43, n. 6, 1991. Acesso em: 29 set. 2020.

CUNHA PAZ, Francisco; PESSANHA, Eliseu & SARAIVA, Luis Augusto Ferreira. Na travessia o negro se desfaz: vida, morte e memÓria, possíveis leituras a partir de uma filosofia africana e afrodiáspórica. **Voluntas**, Santa Maria, v. 10, p. 110-127, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39949>. Acesso em: 17 out. 2020.

CUSTÓDIO, Tulio Augusto Samuel. **Construindo o (auto) exílio**: trajetória de Abdias do Nascimento nos Estados Unidos, 1968-1981. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/D.8.2012.tde-22082012-124030.

Datafolha. “Racismo confrontado”. **Folha de S. Paulo**, 23 nov. 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj2311200801.htm>. Acesso em: 16 out. 2020.

DAVIS, Angela. **Women, Race and Class**. New York, NY: Random House, 1981.

_____. **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. **Mulheres, Cultura e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo e Comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Trad. bras. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 1946.

DUDZIAK, E.A. Quem financia a pesquisa brasileira? Um estudo InCites sobre o Brasil e a USP. **Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica**. Universidade de São Paulo. São Paulo: SIBiUSP, 2018. Disponível em: <https://www.aguia.usp.br/noticias/quem-financia-a-pesquisa-brasileira-um-estudo-incites-sobre-o-brasil-e-a-usp/>. Acesso em: 17 out. 2020.

EVARISTO, Conceição. “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio”. **Carta Capital**: maio 2017. Entrevista concedida à Djamila Ribeiro. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/>. Acesso em: 12 de set de 2020.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes** - Ensaio interpretação sociológica. Editora Globo, Vol. I, 5ª edição.

FERREIRA, Ligia Fonseca. “Negritude”, “Negridade”, “Negrícia”: História e sentidos de três conceitos viajantes. **Via Atlântica**, [S. l.], n. 9, p. 163-184, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50048>. Acesso em: 17 out. 2020.

FERREIRA, Ricardo Alexino. Etnomidiologia: ciência midiática, comunicação e cultura. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, XXXV, apresentado no GP Comunicação, Ciência, Meio Ambiente e Sociedade, **Anais eletrônicos do...**, Fortaleza, CE: Intercom, 2012.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa-preta**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Volume I. Tradução Maria T. Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 19º ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. RJ: Paz e Terra, 1984

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, José Vicente. Educomunicação: contextualizando o processo de atribuição de sentidos e significados no delineamento do conceito. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 10, n. 2, p. 149-162, 8 jul. 2015.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2003.

GAMA, Luiz. **Primeiras Trovas Burlescas de Getulino**. São Paulo: Typografia Dous de dezembro de Antonio Louzada Antunes, 1859. 129p.

_____. **Primeiras trovas burlescas & outros poemas**. Edição preparada por Ligia Fonseca Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GALLON, Kim. Making a Case for the Black Digital Humanities. **Debates In the Digital Humanities**. University of Minnesota Press. 2016. Disponível em: <https://dhdebates.gc.cuny.edu/read/untitled/section/fa10e2e1-0c3d-4519-a958-d823aac989eb#ch04>. Acesso em: 20 de out. 2020

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo, Cortez. 1999.

_____. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.14 n.50, p. 27-38, 2006.

_____. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. **Proceedings online...** Faculdade de Educação, USP. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo>.

http://www.scielo.br/sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 27 set. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes nas relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC-SECAD, p. 39-62, 2005.

_____. As práticas pedagógicas com relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. 1. ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2012, v. 1, p. 19-33.

_____. Diversidade étnico-racial - por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

_____. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S.l.], v. 9, p. 38-47, dez. 2002. ISSN 2317-2096. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296>. Acesso em: 18 out. 2020.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, set. 2012.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. São Paulo, ANPOCS, Ciências Sociais Hoje, 2. ANPOCS, p. 223-244, 1984.

GRIJÓ, Wesley; SOUSA, Adam. O negro na telenovela brasileira: a atualidade das representações. **Estudos em Comunicação**, n. 11, p.185-204, 2012.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Soc. estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 out. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. RJ: Lamparina, 2015.

_____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

_____. **Da diáspora**. Identidade e Mediações Culturais. Belo Horizonte: EDUEFGM, 2009.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. The spectacle of the "Other". In: HALL, S.; EVANS, J.; NIXON, S. (Orgs.). **Representation: cultural representations and signifying practices**. Londres: Sage, 1997. p. 225-279.

_____. Encoding/decoding. In: HALL, Stuart, HOBSON, Doroty, LOWE, D e WILLIS, Paul (orgs.), **Culture, Media, Language**, London/New York: Routledge/CCCS, 1980c [1973], 128-138.

HAMILTON, Charles; TURE, Kwame. **Black power: the politics of liberation in America**. New York: Vintage, 1967.

HERMOSILLA, Maria Elena; KAPLÚN, Mario. **La educación para los medios em la ornación del comunicador social**. Montevideo, Uruguay: Fundación de cultura universitária Licenciatura de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República, 1987.

HOOKS, bell. **Anseios – raça, gênero e políticas culturais**. Tradução de Jamille Pinheiro. São Paulo: Elefante, 2019a.

_____. Alisando nossos cabelos. **Revista Gazeta de Cuba** – Unión de escritores y Artista de Cuba, jan.-fev. 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Disponível em: <http://coletivomarias.blogspot.com/search?q=alisando>. Acesso em: 13 de set. 2020.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Cipolla – 2. ed, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____. **Erguer a voz – pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019b.

_____. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, ano 3, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.

_____. Intelectuais Negras. Trad. Marcos Santarrita. **Estudos Feministas**, ano 3, n.2, p.464-478, 1995. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/10/16465-50747-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. **Olhares negros – raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020.

KAPLÚN, Mário. **A la educación por la comunicación – la práctica de la comunicación educativa**. Quito: Eidiciones Ciespal, 2001.

_____. **Comunicación entre grupos: el método del Cassete-foro**. Buenos Aires: Humanitas, 1988.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

_____. **“WHILE I WRITE” by Grada Kilomba**. 32. Biennial de São Paulo 2016, Brazil. 1 video: 2:33. Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/UKUaOwfmA9w>. Acesso em: 12 set. 2020.

LAGO, Cláudia. Ensinamentos antropológicos: a possibilidade de apreensão do Outro no jornalismo. **Brazilian Journalism Research**, v. 6, n. 1. Brasília: SBPJor, 2010.

LAGO, Cláudia; BENETTI; Marcia. **Metodologia de pesquisa em jornalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 3. Ed. São Paulo: Atlas. 1991.

LIMA, Diane Sousa da Silva. **Fazer sentido para fazer sentir: ressignificações de um corpo negro nas práticas artísticas contemporâneas afro-brasileiras**. 2017. 202 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica,

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

LINS, Consuelo. **O documentário de Eduardo Coutinho**. Televisão, cinema e vídeo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo. Pesquisas de recepção e Educação para os Meios. **Comunicação & Educação**, n. 6, p. 41-46, 30 ago. 1996.

LOURO, Guacira. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25(2):59-76, jul./dez. 2000.

LUZ, Natália da. África. **Ubuntu**: a filosofia africana que nutre o conceito de humanidade em sua essência, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/ubuntu-filosofia-africana-que-nutre-o-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia>. Acesso em: 09 set. 2020.

MACIEL, Maria Eunice de Souza. **Eugenia no Brasil**. Porto Alegre, n. 11, p. 121-143, jun. 1999.

MACHADO, Sátira. **Comunicação, educação e negritude**: interações de professores(as) com as mídias e a cidadania de afro-brasileiros(as) em contextos escolares de Porto Alegre. 2013. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2013.

MACHADO, Sátira; SOARES, Ismar de Oliveira; ROSA, Rosane (Orgs.). **Educomunicação e diversidade**: múltiplas abordagens [recurso eletrônico]. São Paulo, SP: ABPEducon, 2016. 1 e-book.

MACHADO, Sátira Pereira; ROSA, Rosane; BRIGNOL, Liliane Dutra. Representação de negritude e de branquitude na produção audiovisual “Dear White People”: Tensões e negociações entre identidade e diferença. **Contracampo**, Niterói, v. 38, n. 2, p. 49-65, ago./nov. 2019

MADALENY, Kelly Xavier. **Formação de professores e a Lei 10.639/03**: um diálogo possível? 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/Seropédica - RJ, 2016.

MALACHIAS, Rosângela. **Cabelo bom, Cabelo ruim**. Negros e brancos na escola. Coleção Percepções da diferença, v. 4. São Paulo: NEINB, 2007.

_____. Interface Comunicação, Educação e Relações Étnico-Raciais. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**. São Paulo, v. 14, n. 26 p. 29 – 37, 2017.

_____. Práticas educacionais e Teorias interdisciplinares no combate ao racismo. **Revista Identidade Científica do Grupo de Pesquisa GEPEC**, Vol. 01 – número 03 – novembro/2004 – ISSN 1678-0787, p. 68-73.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002

_____. Desde dónde pensamos la comunicación hoy. **Chasqui**, Quito, n.128, p. 13-29, 2015.

_____. Diversidade em convergência. **MATRIZES**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 15-33, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/90445>. Acesso em: 9 out. 2020.

_____. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2001.

MARTINS, Eunice Francisca et al. Causas múltiplas de mortalidade materna relacionada ao aborto no Estado de Minas Gerais, Brasil, 2000-2011. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. 2017, v. 33, n. 1.

MAYRING, Phillip. **Einführung in die qualitative Sozialforschung**. 5 ed. Weinheim: Beltz Studium, 2002.

MBEMBE, Achille. **A universalidade de Frantz Fanon**. Cidade do Cabo. Disponível em: <http://artafrika.letras.ulisboa.pt/uploads/docs/2016/04/18/5714de04d0924.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

_____. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: N-1, 2018.

_____. Necropolítica. **Revista Arte e Ensaio**, Rio de Janeiro, n. 32, 2016. Publicação original: *Public Culture*, 15 (1), 2003.

_____. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MIGLIAVACCA, Adriano. A negritude e o universal africano. **Estudo da Artes**, revista de cultura, artes e ideias, O Estado de S. Paulo. Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/negritude/>. Acesso em: 17 out. 2020.

MORIN, Edgar. A comunicação pelo meio (teoria complexa da comunicação). **Revista FAMECOS**, nº 20. Porto Alegre, 2003.

MULLER, Ricardo Gaspar (org). **Revista Dyonisos, Especial Teatro Experimental do Negro**. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, Fundação Nacional de Artes Cênicas, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 06-14, out. 2012. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/246>. Acesso em: 06 jun. 2019.

_____. **Origens Africanas do Brasil Contemporâneo: Histórias, Línguas, Culturas e Civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

_____. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil – Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. Projeto de Lei n. 1.332 de 1983. **Diário do Congresso Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, 15 de junho de 1983, p. 5.162-5.165.

_____. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. 3ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

_____. **O Quilombismo – documentos de uma militância Pan-Africanista**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Perspectiva; Ipeafro, 2019.

_____. **Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro**. Edição fac-similar do jornal dirigido por Abdias do Nascimento; São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; ed. 34, 2003.

NASCIMENTO, Abdias do; SEMOG, Éle. **O Griot e a Muralha**. Editora Pallas. Rio de Janeiro. 2006. 236 pp.

NERIS, Natália. Cotas raciais no ensino superior: projetos de lei nas últimas três décadas. **Nexo Jornal**. São Paulo, 29 jun. 2020. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2020/Cotas-raciais-no-ensino-superior-projetos-de-lei-nas-%C3%BAltimas-tr%C3%AAs-d%C3%A-9cadadas>. Acesso em: 13 out. 2020.

NETO, Arnaldo Rosa Vianna. A négritude de Aimé Césaire. **Conserveries mémorielles** - revue transdisciplinaire, 3, 2007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cm/133>. Acesso em: 18 out. 2020.

NUNES, Cicera. **O reisado em Juazeiro do Norte e os conteúdos da história e cultura africana e afrodescendente**: uma proposta para a implementação da Lei nº 10.639/03. 2007. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

NUNES, Rafael dos Santos. **A formação e educação do negro pelo Teatro Experimental do Negro (TEN)**: um estudo a partir das páginas do jornal Quilombo (1948-1950). 2012. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Dennis de. Racismo estrutural - apontamentos para uma discussão conceitual. 2001. **Minga/Mutirão**. Informativa de Movimentos Sociais. Disponível em: http://movimientos.org/es/dhplural/fororacismo/show_text.php3%3Fkey%3D371. Acesso em: 05 jun. 2019.

OLIVEIRA, Keila Souza de. **A dimensão pedagógica do Cinema Negro**: articulações sobre a Lei 10.639/03 e a imagem de afirmação positiva do negro. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2015.

OLIVEIRA, Luís Fernando Ribeiro. **Vozário no ar**: poder simbólico e reprodução - uma análise das relações que envolvem o projeto Rádio Escola. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014.

PEIXOTO, Fabiana Lima. **Afrobetizar**: análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos do Ensino Médio. 2011. 216 f. Tese (Doutorado Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

PERES, Maria Alice Guimarães. O rebelde da causa negra. **Revista Eparrei**, São Paulo, n. 05, p. 29-32, 2. sem./ 2003.

PINHEIRO, Rose Mara. **A educomunicação nos centros de pesquisa do país**: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo. 2013. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PINHEIRO, A.A; FOLLMANN, J.I. **Trabalho de Extensão Universitária em Afrodescendentes**: refazendo laços e desatando nós. Fórum de Extensão das Universidades Comunitárias, FOREXT, 2012.

PRANDINI, Paola Diniz. **A cor na voz**: linguagem e identidade negra em histórias de vida digitalizadas contadas por meio de práticas educacionais. 2013. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa em Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz do Nascimento. São Paulo: IMESP, 2007.

ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SANTANA, Bianca (Org.). **Vozes insurgentes de mulheres negras**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2019.

SANTOS, S. Boaventura. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B.S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004a. p.777-821.

_____. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, Kywza Joanna Fidelis Pereira dos. **Dos orixás ao black is beautiful: a estética da negritude na música popular brasileira**. 2014. 184 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SANTOS, Nágila Oliveira dos. **Revista África e Africanidades: educação antirracista na perspectiva de docentes da educação básica**. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu / Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

SANTOS, Tiganá Santana Neves. **A cosmologia africana dos bantu-kongo por Bunsenki Fu-Kiau: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil**. 2019. Tese (Doutorado em Letras, Estudos da Tradução) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SARAIVA, Luís Augusto Ferreira. **Sobre veias d'águas e segredos da mata: filosofia ubuntu no terreiro de tambor de mina**. Brasília, 2018. Dissertação (Mestrado em Metafísica) – Universidade de Brasília (UNB), 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 25 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SEGAWA, Francine Sayuri. **Programa Educom.rádio: um estudo sobre representações**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SEMOG, Éle. **Tudo o que está solto: poesias afro-brasileiras**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010.

SENGHOR. Ce que l'homme noir apporte. In: **L'homme de couleur**, Librairie Plon, 1939.

SERRANO, C. M. H. Ginga, a rainha quilombola de Matamba e Angola. **Revista USP**, [S. l.], n. 28, p. 136-141, 1996. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i28p136-141.

SILVA, Jackson Douglas Leal. **Trajatória do teatro experimental do negro: uma busca por novos caminhos comunicacionais**. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia Evangelista; MIRANDA, Shirley Aparecida. Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 34, n. 69,

jun. 2018. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/2435/showToc>. Acesso em: 20 set. 2020.

SLEE, Tom. **Uberização**: A nova onda do trabalho precarizado. São Paulo: Elefante, 2017

SOARES, Ismar de Oliveira. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas). **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 135-142, 2014.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. In: **Revista Comunicação & Educação**. n. 19. São Paulo: Segmento/ECA/USP, 2000.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. In: BACCEGA, Maria Aparecida (org.). **Comunicação e Educação**. São Paulo: ECA/USP/Salesiana, n.23, jan./abr. 2002.

_____. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Educom. Rádio, na trilha de Mario Kaplún. In: MELO, José Marques de; FERRARI, Maria Aparecida; NETO, Elydio dos Santos et al. (Orgs.). **Educomídia, alavanca da cidadania**: o legado utópico de Mario Kaplún. São Bernardo do Campo: Cátedra Unesco, Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Claros e escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. **Objeto da comunicação é a vinculação social**. Muniz Sodré: entrevista [out. nov. dez. 2001]. Entrevistadora: Desirée Rabelo. In: PCLA – v. 3, n. 1. Disponível em: <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista9/entrevista%209-1.htm>. Acesso em: 12 jan. 2014.

Reinventado a Educação: Diversidade, descolonização e redes. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

SOUSA, Aryclennys Silva. **Entre a cordialidade e o branquíssimo**: o discurso racista na representação social da pessoa negra no jornal Folha de S. Paulo. 2019. 283 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SOUZA, Marinês. **Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s)**: currículo e diversidade cultural. a inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de artes em escolas públicas da Zona Leste da Cidade de São Paulo. 2010. Tese (Doutorado em Educação (Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2008.

XAVIER, Giovana. Fala Mulher ou a mulher também fala? Maria de Lurdes Vale Nascimento e as articulações entre Gênero, Raça e Classe no jornal O Quilombo (Rio de Janeiro, 1948 - 1950). In: **7º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional**. 2015.