



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Janaína Amorim da Silva

Coletivo Ação Zumbi – Uma história de (re)existência e inspiração para uma
educação antirracista e decolonial

Florianópolis
2023

Janaína Amorim da Silva

**Coletivo Ação Zumbi – Uma história de (re)existência e inspiração para uma
educação antirracista e decolonial**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Elison Antonio Paim, Dr.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Janaína Amorim da
Coletivo Ação Zumbi : Uma história de (re)existência e
inspiração para uma educação antirracista e decolonial /
Janaína Amorim da Silva ; orientador, Elison Antonio
Paim, 2023.
226 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Ação Zumbi. 3. Educação das Relações Étnico
Raciais. 4. Educação Antirracista. 5. Decolonialidade. I.
Paim, Elison Antonio . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Janaína Amorim da Silva

Coletivo Ação Zumbi – Uma história de (re)existência e inspiração para uma educação antirracista e decolonial

O presente trabalho em nível de Doutorado será avaliado em 05 de junho de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Elison Antonio Paim, Dr
Orientador – UFSC

Prof.^a Claudia Miranda, Dr.^a
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Prof.^a Helena Maria Marques Araújo, Dr.^a
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Eliane Dias Santana Debus, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof. Marcos Rodrigues da Silva, Dr.
Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas – NEAB/UDESC

Prof.^a Josiane Beloni de Paula, Dr.(a)
Universidade Federal de Rio Grande do Norte - UFRN/CAP
Membro suplente

Vítor Julierme Santos da Conceição, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/CAP
Membro suplente

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título Doutora em Educação.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof.(a) [nome do(a) professor(a)], Dr.(a)
Orientador(a)

Florianópolis, 2023.

Dedico essa tese aos docentes de São José,
aos movimentos negros da Grande Florianópolis
e em especial a todos e todas que fizeram e fazem parte da história
do Coletivo Ação Zumbi durante seus vinte anos
de existência, resistência e (re)existência.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão aos meus guias espirituais e ancestrais que me conduziram e fortaleceram nessa jornada dos cinco anos de estudo, me ajudando a aprender com as pedras que apareceram no caminho. Meus agradecimentos especiais a minha mãe, ao meu pai, filha, filho e ao meu esposo José Luiz, que foi o grande incentivador para que eu participasse da seleção do doutorado.

Ao meu orientador Elison Antonio Paim por me aceitar como orientanda e amparar com toda sua ética, sabedoria, serenidade e humanidade durante toda essa trajetória. Aos meus parceiros dessa família de orientandos que constituímos, uma verdadeira irmandade, por toda aprendizagem, trocas e gentilezas nos momentos presenciais e remotos, marcados por muita reflexão, descontração, alegrias e tristezas, toda minha gratidão.

Por minhas amigas queridas Silviane, Adriana, Katiane, Aparecida, Sara, Luciana, Giselle e o meu amigo Vavá, que durante essa jornada da vida, tornaram-se as irmãs que eu não tive, meu agradecimento por estarem presentes de coração, mesmo quando distantes.

Meu reconhecimento e agradecimentos pela grandeza, generosidade, acolhimento, afeto e contribuição inestimável nessa pesquisa à diretora do Coletivo Ação Zumbi Lelette Coutto, ao professor e escritor teatral Emílio Pagotto, ao ator do Ação Zumbi Adriano de Brito, a presidenta e atriz Juçara Assis, a atriz Giselle Corrêa, a dançarina e atriz Fernanda Rosa, ao escritor Emílio Pagotto, aos músicos Estevão Javella, Duh Romão, Cleiton Medeiros, Willian Camargo, Fábio Marques, Marco Lourenzo, ao técnico Juan Castro, os demais atores do coletivo que participaram das produções multimídias publicadas nas redes sociais do Coletivo e que integram o elenco do espetáculo “Amor Negro Amor” e a Margarete Vieira uma das fundadoras do Coletivo.

Minha gratidão especial também as professoras e professores que aceitaram o convite para participar da minha banca de qualificação e de defesa, assim como as professoras e professores do Programa de Educação, as professoras da disciplina de Feminismos ao Sul, do Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas e as estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina, que contribuíram muito para a minha formação profissional.

Por último, agradeço a Secretaria Municipal de Educação de São José por ter concedido pela primeira vez a licença remunerada para estudo e a Secretaria Estadual de Educação por me contemplar com a bolsa de apoio a pesquisa através do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior em Santa Catarina – FUMDES, por meio do programa UNIEDU.

A esperança tem a cor do céu da noite, salpicado de estrelas
A esperança tem a cor do infinito na janela da estação espacial
A esperança tem a cor do quadro nas salas de aula mais pobres ao redor do mundo
A esperança tem a cor do centro do olho – janela das almas viventes – à espera de que se
conheçam profundamente e descubram dentro de si as raízes do amor.
A esperança é negra. Negra!
(Emílio PAGOTTO, 2018).

RESUMO

A presente tese reflete sobre a importância histórica e política do Coletivo Ação Zumbi, que se identifica enquanto grupo teatral e movimento negro, como uma inspiração para uma educação antirracista e decolonial. O grupo criado em 2003 por três mulheres negras na região da Grande Florianópolis, evidencia uma atuação antirracista, alinhada ao pressuposto da decolonialidade, agregando muitos membros desde o primeiro ano de sua atuação; mulheres e homens de diferentes idades e identidades, que rompendo fronteiras geográficas, epistemológicas e artísticas, transgridem com o projeto hegemônico de invisibilidade da presença e atuação das populações negras região. Produzindo performances artísticas multidimensionais, em espaços formais e não formais nas cidades de São José e Florianópolis durante as últimas duas décadas, o coletivo vem criando brechas com sua intervenção artística, mostrando que a população negra também faz parte da história da região. O Ação Zumbi sempre assumiu um caráter educativo nas suas performances e se conectou com a educação formal, especialmente na cidade de São José, onde foi precursor na promoção da igualdade racial, na valorização da cultura africana e afro-brasileira e enfrentamento ao racismo, tensionando o poder público a cumprir a legislação 10.639/03 nas escolas municipais, inserindo possibilidades metodológicas outras, revelando memórias contra-hegemônicas de origens afro-brasileiras, reencontrando e recontando a história do Brasil e de Santa Catarina, a partir da perspectiva de um povo que existe, resiste e (re)existe, ancorado num ideário de maior justiça epistemológica, contribuindo assim para romper com a colonialidade dos currículos, práticas escolares e semear possibilidades para uma educação escolar antirracista. Reconhecendo a importância do Coletivo Ação Zumbi, enquanto movimento negro, pretendo compreender como ocorrem essas conexões da educação não formal que promovem, com a educação formal, problematizando também a branquitude e a colonialidade em São José, que se expressam na história e na educação, consolidando seu projeto excludente. Refletirei sobre o teatro negro no Brasil e sua relação com a branquitude, investigando o corpo-território das performances negras e as relações com as performances multidimensionais do Coletivo Ação Zumbi. A pesquisa foi pensada e desenvolvida tendo como pressupostos epistemológicos e metodológicos, a perspectiva decolonial e os princípios da interculturalidade crítica, entre eles o pensar a pesquisa com os sujeitos envolvidos, numa relação dialógica e horizontal. Entre as autoras que dialogo estão Catherine Walsh, Zulma Palermo, Cida Bento, Nilma Lino Gomes, Abdias Nascimento, Aníbal Quijano, bell hooks, entre outros. A pesquisa demonstrou a complexidade dos saberes produzidos pelos movimento negros, no qual o Coletivo Ação Zumbi é representante enquanto teatro negro, bem como a importância e o potencial educador dessa expressão artística enquanto resistência antirracista, que pode ser compartilhado com a educação formal escolar, contribuindo para a construção de um sistema mundo melhor para todas e todos, que perpassa por valorizar modos de pensar e viver de matrizes africanas, assim como o ubuntu, que priorizando a coletividade, reconhece que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos.

Palavras-chave: Ação Zumbi; movimento negro; decolonialidade; educação antirracista.

ABSTRACT

This thesis reflects on the historical and political importance of the Coletivo Ação Zumbi, which identifies itself as a theater group and a black movement, as an inspiration for an anti-racist and decolonial education. The group created in 2003 by three black women in the Greater Florianópolis region, highlights an anti-racist performance, aligned with the presupposition of decoloniality, adding many members since the first year of its activity; women and men of different ages and identities who, by breaking geographic, epistemological and artistic boundaries, transgress the hegemonic project of making invisible the presence and performance of black population in the region. Producing multidimensional artistic performances, in formal and non-formal spaces in the cities of São José and Florianópolis during the last two decades, the collective has been creating loopholes with its artistic intervention, showing that the black population is also part of the region's history. Ação Zumbi has always assumed an educational role in its performances and has been connected with formal education, especially in the city of São José, where it was a forerunner in promoting racial equality, valuing African and Afro-Brazilian culture and confronting racism, stressing public power to comply with legislation 10.639/03 in municipal schools, inserting other methodological possibilities, revealing counter-hegemonic memories of Afro-Brazilian origins, finding and retelling the history of Brazil and Santa Catarina, from the perspective of a people who exists, resists and (re)exists, anchored in an ideal of greater epistemological justice, thus contributing to breaking with the coloniality of curricula, school practices and sowing possibilities for an anti-racist school education. Acknowledging the importance of the Coletivo Ação Zumbi as a black movement, I intend to comprehend how these connections occur between non-formal education promoted and the formal education, while also questioning whiteness and coloniality in São José, which are expressed in history and education, consolidating its exclusionary project. I will reflect on black theater in Brazil and its relationship with whiteness, investigating the body-territory of black performances and the relationships with the multidimensional performances of the Coletivo Ação Zumbi. The research was conceived and developed having as epistemological and methodological presuppositions the decolonial perspective and the principles of critical interculturality, one being the act of thinking about the research along with the subjects involved, in a dialogical and horizontal relationship. Among the authors used are Catherine Walsh, Zulma Palermo, Cida Bento, Nilma Lino Gomes, Abdias Nascimento, Aníbal Quijano, bell hooks, among others. The research demonstrated the complexity of the knowledge produced by the black movements, in which Coletivo Ação Zumbi is representative as black theater, as well as the importance and educational potential of this artistic expression as anti-racist resistance, which can be shared with formal school education, contributing for the construction of a better world system for all, whereupon pervades the appreciation of ways of thinking and living from African matrices, as well as ubuntu, which by prioritizing the collectivity, recognizes that a human being is only fulfilled when he humanizes other human beings.

Keywords: Ação Zumbi; black movement; decoloniality; anti-racist education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Equipe do Setor de EREER e Gênero da SME/SJ (Giselle Correa, Maria Aurora, Janaína Amorim e Adriano de Brito no momento em que gravamos o documentário Mulheres Negras da Terra Firme 2	28
Figura 2 – Projeto Costurando a diversidade familiar em parceria com as escolas profissionais	29
Figura 3 – Membros da Comissão da Verdade sobre a escravidão em Santa Catarina da OAB/SC	31
Figura 4 – Comemoração do Novembro da Consciência Negra - SME/SJ.....	32
Figura 5 – Palestra com Guarda Municipal de São José sobre racismo institucional na segurança pública	32
Figura 6 – Coletivo NEGA em apresentação nas escolas municipais de São José, com professoras e diretora da escola CEM M ^a Iracema M. da Andrade.....	33
Figura 7 – Mapa da Grande Florianópolis.....	39
Figura 8 – Ataque dos bororenos nas águas termais de Caldas da Imperatriz - Debret 1826-1827 (Acervo IPHAN Museu Castro Maya, Rio de Janeiro).....	41
Figura 9 – Teatro Adolpho Mello	43
Figura 10 – Sociedade Musical União josefense em São Pedro de Alcântara por ocasião do aniversário da colonização alemã (1929)	44
Figura 11 – Monumento aos Açorianos - obra do artista Plínio Verani erguido em 2002.....	46
Figura 12 – Monumento em homenagem ao centenário da abolição em São José (1988).....	47
Figura 13 – Bica da Carioca após a reforma em 2018.....	49
Figura 14 – Brasão da cidade de São José.....	52
Figura 15 – Dados estatísticos de aprovação e matrícula por pertencimento racial.....	64
Figura 16 – Perfil dos estudantes multirrepetentes dos anos iniciais da rede municipal de ensino de São José	65
Figura 17 – Panfleto da Feira Ação Zumbi - São José Santa Catarina.....	84
Figura 18 – Registro de alguns participantes da Kizomba Ação Zumbi: Jorge Rubiney, Décio Davi, Kadoshi, Graça Carneiro, José Carlos Romão e Lelette Couto	84
Figura 19 – Cena do “Reencontrando a história”	86
Figura 20 – Cena do espetáculo com Seu Gentil do Orocongo no primeiro plano	87
Figura 21 – Cartaz de divulgação do espetáculo “Era uma vez do outro lado de cá da ponte”88	
Figura 22 – Panfleto do espetáculo “Era uma vez do outro lado de cá da ponte	90

Figura 23 – Cenas do espetáculo “Ludo Real”	91
Figura 24 – Apresentação do NAN na Bica da Carioca no dia 13/05/2011 reproduzindo o cotidiano das lavadeiras negras na cidade	93
Figura 25 – Registro da pré-estreia do espetáculo Amor Negro Amor em 20 de novembro de 2021	95
Figura 26 – Panfleto de divulgação das oficinas do Coletivo	96
Figura 27 – Sede do Clube Novo Horizonte com representantes do Coletivo Ação Zumbi durante ação do termômetro solidário de arrecadação de roupas para doação em junho de 2021	96
Figura 28 – Arte de divulgação do projeto: Mulher Negra na Cena Teatral Catarinense.....	97
Figura 29 – Cena da estreia do espetáculo “Amor Negro Amor” em São José.....	98
Figura 30 – Divulgação do Ação Zumbi no Quilombo Vidal Martins	99
Figura 31 – Material de divulgação da participação na Maratona Cultural	99
Figura 32 – Material de divulgação da participação na 2ª Mostra dissidente	100
Figura 33 – Ritual de jogar a água pedindo proteção e limpeza espiritual para iniciar o espetáculo	103
Figura 34 – Cena inicial de formação do “navio”	104
Figura 35 – Cena da família com a cadeira vazia do pai.....	105
Figura 36 – Cena do banzo de Izabel	107
Figura 37 – Cena do ensaio com a acolhida de Izabel.....	111
Figura 38 – Ensaio no Teatro Adolpho Mello em São José.....	113
Figura 39 – Cena do Sarau com as luvas brancas representando gestos da branquitude	114
Figura 40 – Cena em que a mãe se desespera ao ver o filho correr para tentar não ser assassinado	115
Figura 41 – Dança do jongo na apresentação do espetáculo no Teatro Adolpho de Mello....	116
Figura 42 – Cena do Mississipi com Adriano (Julius) e Ágata (Eleanor).....	118
Figura 43 – Cena de Havana no momento do assédio sexual	119
Figura 44 – Cena das mulheres que entram na justiça por seus filhos - Marielle Presente! ..	121
Figura 45 – Cena do Cabaré (atriz Elo Gonzaga e Estevão Javella) - Teatro Adolpho Mello	122
Figura 46 – Cena do Cabaré com os protagonistas Juraci e Otoniel	123
Figura 47 – Cena dos jovens com o rap e o funk	125
Figura 48 – Cena final de Izabel.....	129
Figura 49 – Cena de ensaio em que o grupo feminino dança e canta uma música tradicional africana	145

Figura 50 – Pedro Leite - Capitão do Cacumbi e Oficial de justiça.....	153
Figura 51 – O Capitão Amaro do Cacumbi de Florianópolis	155
Figura 52 – Gentil do Orocongo - Músico e ator	156
Figura 53 – Poeta Alzemiro Lídio Vieira.....	156
Figura 54 – Dona Alcina - a lavadeira mais antiga de São José.....	157
Figura 55 – João Garrafão e João Pretinho	157
Figura 56 – Performance do NAN no monumento dos açorianos.....	158
Figura 57 – Performance"É Catumbi, é Cacumbi, é carnaval!- O Cacumbi e seus Ancestrais”	159
Figura 58 – Cena da performance "Do cacumbi as quituteiras, eu também sou lavadeira!" .	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Remuneração de São José por grau de instrução	66
Tabela 2 – Perfil étnico-racial dos estudantes da rede municipal de ensino de São José	67
Tabela 3 – Aprovação/reprovação por perfil étnico-racial na rede municipal de ensino de São José	67
Tabela 4 – Prova São José - Análise de resultados - Percentual de acertos.....	71
Tabela 5 – Perfil étnico-racial dos estudantes de São José da Rede Municipal de ensino	73
Tabela 6 – Perfil étnico-racial de todos os estudantes do município de São José	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIC	Centro Integrado de Cultura
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPPIR	Coordenadoria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial
ERER	Educação das Relações Étnico-raciais
FEDERER	Fórum de Educação das Relações Étnico-Raciais de Santa Catarina
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básico
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira
LABGEF	Laboratório de Relações de Gêneros e Família
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAN	Núcleo de Atores Negros
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NEN	Núcleo de Estudos Negros
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PMSJ	Prefeitura Municipal de São José
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
REF	Revista de Estudos Feministas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
SINTRAM	Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal de São José
TAS	Tempos de aprendizagens
TEN	Teatro Experimental do Negro
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO - TRILHANDO O CAMINHO DA PESQUISA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	14
1.1 MEMORIAL DO FAZER-SE ANTIRRACISTA.....	23
2 A COLONIALIDADE E A BRANQUITUDE PRESENTE NA HISTÓRIA E NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SÃO JOSÉ	38
2.1 A COLONIALIDADE E AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS EXPRESSAS NAS DIFERENÇAS RACIAIS E SEXUAIS	54
2.2 LEGISLAÇÕES ANTIRRACISTAS EDUCACIONAIS PARA PENSAR CONTRAPROPOSTAS PEDAGÓGICAS	76
3 A HISTÓRIA DE EXISTÊNCIA, RESISTÊNCIA E (RE)EXISTÊNCIA DO COLETIVO AÇÃO ZUMBI.....	80
3.1 AMOR NEGRO AMOR.....	101
3.2 O TEATRO NEGRO E A BRANQUITUDE	130
4 CORPO-TERRITÓRIO DAS PERFORMANCES NEGRAS.....	139
4.1 MEMÓRIAS E NARRATIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS DO CORPO E DA ORALIDADE.....	151
4.2 AS NARRATIVAS DOS SIGNIFICADOS DE SER AÇÃO ZUMBI.....	160
5 SEMEANDO ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA	165
5.1 CONEXÃO ESCOLA E MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR - UMA CHAVE PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	171
5.2 DECOLONIZAR AS LINGUAGENS PARA (RE)EXISTIR.....	178
5.3 FILOSOFIA UBUNTU - UMA EPISTEMOLOGIA OUTRA	187
5.4 O DIÁLOGO COM O SENTIPENSAR	195
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS	207
ANEXO 1 - Termo de compromisso com o Coletivo Ação Zumbi.....	221

1 INTRODUÇÃO - TRILHANDO O CAMINHO DA PESQUISA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Meu corpo-território¹ de mulher branca, mãe de família interracial, de classe média, professora de história da educação básica da rede pública, tem como um dos lugares de enunciação minha experiência de décadas na educação pública, com sujeitos portadores de memórias e experiências múltiplas e distintas, convivendo com a diversidade racial, sexual, social e cultural dentro e fora dos muros da escola, tentando perseguir nessa prática metas antirracistas e inclusivas numa educação emancipadora.

Tendo esse universo como base de reflexão na tese e consciente do meu lugar de privilégio enquanto pessoa lida como branca numa sociedade racista, deixo desde já explicitado meu compromisso de propor uma escrita comprometida em romper com o pacto narcísico da branquitude, que não compactue com a exclusão e as desigualdades. A intelectual e psicóloga negra Maria Aparecida Silva Bento criou esse conceito para explicitar o que seria uma aliança entre os brancos, um contrato subjetivo, que tem como objetivo fortalecer e proteger as pessoas desse grupo que herdaram privilégios. Esse pacto suprime as recordações que possam trazer sofrimento e vergonha ao grupo dos brancos (Cida BENTO, 2022)².

A filósofa e ativista negra Sueli Carneiro nomeia esse pacto de “contrato racial”, inspirado nas ideias de Charles Mills. A filósofa argumenta que seria um contrato restrito aos racialmente hegemônicos que transforma os não-brancos em objetos de subjugação (Sueli CARNEIRO, 2023, p. 37). Sob o pretexto de um contrato social supostamente neutro, o contrato racial fundaria um Estado racial que legitimaria a violência contra os não-brancos, aprisionados no estado de natureza e considerados “selvagens”, enquanto garantiria a igualdade e liberdade aos brancos (cidadãos plenos). Para Sueli, o contrato racial seria como um elemento

¹ A concepção de corpo-território adotada aqui é a da feminista argentina Verônica Gago, na qual “conjunção das palavras corpo-território fala por si mesma: diz que é impossível recortar e isolar o corpo individual do corpo coletivo, o corpo humano do território e da paisagem. Corpo e território compactados como única palavra desliberaliza a noção do corpo como propriedade individual e especifica uma continuidade política, produtiva e epistêmica do corpo enquanto território. O corpo se revela, assim, composição de afetos, recursos e possibilidades que não são “individuais”, mas se singularizam, por que passam pelo corpo de cada um na medida em que cada corpo nunca é só “um”, mas o é sempre com outros, e com outras forças também não humanas” (Verônica GAGO, 2020, p. 107).

² Adotei nesta tese uma transgressão das normas de citação, incluindo o prenome completo no caso das mulheres autoras, buscando dessa maneira dar visibilidade à escrita feminina, seguindo as normas da Revista de Estudos Feministas. A referida revista é um periódico indexado e interdisciplinar, de circulação nacional e internacional que está vinculada a Universidade Federal de Santa Catarina, sendo considerada uma das maiores referências da área no Brasil e na América Latina e uma das revistas feministas mais antigas no Brasil em atuação, completando este ano trinta e um anos. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/about>.

estruturador do dispositivo de racialidade, fundamentando um acordo de exclusão e subalternização dos negros, perpetuando a branquitude em todos os espaços de poder.

Mesmo abordando a trajetória e as ações de um Coletivo Negro, não tenho a pretensão de tratar o povo negro como objeto de pesquisa, mas como sujeitos de pesquisa, num lugar de escuta, aprendizagem e diálogo, até porque como nos diz Cida Bento (2022, p. 14):

Não temos um problema negro no Brasil, temos um problema nas relações entre negros e brancos. É a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro, como tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor, na política, na cultura, na economia e que assegura privilégios para um dos grupos e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até de morte, para o outro.

Penso que antes de tudo essa pesquisa se faz necessária por entender o racismo como organizador da sociedade brasileira e um dos maiores desafios a serem enfrentados e superados também na educação. É preciso reconhecer e assumir que nosso país vive um genocídio diário e cruel contra as pessoas negras e indígenas, causado pela população branca, que não se enxerga como racializada e violenta, herdeira dos privilégios que permaneceram mesmo na pós-escravidão, enquanto fala-se muito apenas dos impactos negativos da escravidão para as populações negras (Cida BENTO, 2022).

Minha responsabilidade está voltada principalmente em dialogar e provocar a branquitude, apontando caminhos para uma educação antirracista e decolonial, que passem por reconhecer humildemente que podemos aprender muito no diálogo com os movimentos negros, assim como o Ação Zumbi. Como reflete o historiador negro Lourenço Cardoso sobre o pesquisador branco, “os teóricos brancos ao pensar a própria identidade racial, colocam em xeque seus semelhantes brancos” (CARDOSO, 2014, p. 97) visibilizando o lugar do branco no conflito racial.

Enquanto um corpo-território docente, que reafirma sua construção sócio-histórica, penso ser importante ter consciência de educar buscando despertar nos estudantes e docentes o posicionamento ético, de indignação frente a injustiça e a violação dos direitos humanos mais fundamentais, problematizando nosso passado histórico, percebendo-o como constituidor dos modos como são criadas nossas relações no presente. Com esse propósito, a história oficial de São José nesta pesquisa será problematizada, permitindo enxergar a narrativa da branquitude, desumanizando, subalternizando ou invisibilizando a participação dos indígenas e dos afro-brasileiros na história do município.

Esta pesquisa foi gestada durante a pandemia da COVID-19, período em que oficialmente mais de 701.000 vidas foram perdidas no nosso país e as desigualdades se

escancararam, crescendo vergonhosamente o número de pessoas que passam fome diariamente no nosso país para mais de 33 milhões de pessoas³, além do extermínio principalmente da população indígena, negra e pobre por falta de renda, de atendimento médico e por violência. Na questão ambiental atravessamos recentemente períodos históricos de maiores desmatamentos da Amazônia, da banalização de assassinatos de ambientalistas e líderes indígenas, de ameaças de perdas das terras indígenas e quilombolas por mudanças na legislação nacional, de avanços na atuação dos garimpos em terras indígenas e áreas de preservação ambiental protegidas por mudanças na legislação e acobertadas pela conivência governamental.

Na questão educacional as perdas especialmente para os estudantes da escola pública são incomensuráveis. Segundo estudo do UNICEF⁴, mais de 5,5 milhões de crianças brasileiras deixaram de ter vínculo com a escola durante a pandemia. As dificuldades de acesso e acompanhamento das aulas através do ensino remoto por falta de internet, celular ou computador, somadas as dificuldades daqueles que optaram por realizar as atividades impressas e que muitas vezes não tiveram condições de deslocamento contínuo até a escola, por diversos fatores, ampliaram as dificuldades de acesso, permanência e aprendizagem escolar, especialmente para a população mais vulnerável.

Outro problema que interferiu na dificuldade de aprendizagem no período da pandemia foi a questão emocional, intensificado pelo longo período de isolamento que atingiu um número expressivo de estudantes, diante de tantas incertezas e perdas de todas as ordens. Toda essa conjuntura que adoeceu e afastou da escola não apenas estudantes, mas docentes, gestores e demais funcionários das escolas, resultando num dado alarmante para a educação brasileira no ano de 2021. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica, que é a principal pesquisa estatística da educação básica no Brasil, coordenado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), realizado com apoio das secretarias estaduais e municipais de Educação, incluindo a participação de todas as escolas públicas e privadas do país, metade dos estudantes da rede pública de ensino abandonou a escola em 2021⁵.

Vivemos num país violento, racista, patriarcal, machista e desigual, desde a chegada do colonizador português em 1500 até os dias atuais e essa violência pesa sobre os grupos

³Os dados são do 2º Inquérito Nacional sobre Segurança Alimentar no contexto da COVID-19 no Brasil divulgado em 08 de junho 2022 pela Rede Penssan (Rede brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, a partir de estudo realizado pelo Instituto Vox Populi.

⁴Relatório de enfrentamento da cultura do fracasso escolar. <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>

⁵<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2021>. Acesso em: 12 jun. 2022.

racializados. Os dados do Mapa da violência⁶ no Brasil de 2021 mostram que 53% dos homicídios ocorridos entre 2009 e 2019 eram de jovens de 15 a 29 anos e que 77% deles eram de pessoas negras. Entre os indígenas no mesmo período a violência aumentou mais de 21% e somente em 2020 foram registrados 1.191 casos de violência contra o patrimônio indígena⁷ e 608 pessoas foram violentadas. Entre as meninas de até 14 anos a violência do estupro seguida de gravidez ultrapassou os 17.000 casos ano passado⁸. Somente em Santa Catarina ao menos 4.186 meninas de até 14 anos tiveram bebês entre 2012 e 2021, segundo dados do Ministério da Saúde. A infância e a adolescência de milhares de meninas e meninos brasileiros que deveriam estar estudando e brincando, está sendo brutalmente ameaçada.

Apesar e por causa desse cenário a pesquisa nasceu com o propósito de pensar na construção de caminhos possíveis para uma escola acolhedora com uma educação antirracista e decolonial na educação básica, que alcance efetivamente os objetivos das legislações educacionais 10.639/03 e 11.645/08 que alteraram a lei de diretrizes e bases da educação brasileira, instituindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, tendo como fim maior, o enfrentamento ao racismo.

Na busca desse caminho pretendo trilhar pela trajetória do Coletivo Ação Zumbi, reconhecendo seu potencial educativo e artístico, enquanto teatro e movimento negro que inspira possibilidades pedagógicas, por promover uma educação não formal, transgressora, decolonial e antirracista, em diálogo com a educação formal, criando brechas para transformar coletivamente a educação.

A decisão de escolher o coletivo Ação Zumbi como parte da pesquisa de uma professora de história, que não tem formação no teatro, deve-se à importância histórica, política e educativa do grupo. O Ação Zumbi é o grupo de teatro negro mais antigo de Santa Catarina, completando vinte anos nesse ano de 2023, sendo precursor na implementação de ações promotoras da igualdade racial em São José, realizando conexões com a educação formal, apresentando performances multidimensionais que educam, rompendo com a colonialidade. Portanto minha intenção ao trazer o Ação Zumbi para a tese é reconhecer sua importância na promoção de uma educação antirracista em São José e compreender como as conexões entre a

⁶Atlas da Violência 2021, lançado em 31 de agosto de 2021, e elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/3956-dashboard-atlas-2021>. Acesso em: 12 jun. 2022.

⁷RELATÓRIO - Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2020. <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi>. Acesso em: 12 jun. 2022.

⁸<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2022/fevereiro/casos-de-gravidez-na-adolescencia>.

educação não formal que promovem, com a educação escolar formal, podem transformar-se em estratégias efetivas de uma educação decolonial e antirracista.

A partir desse objetivo principal farão parte da pesquisa os seguintes objetivos específicos: problematizar a branquitude e a colonialidade em São José, que se expressam na história e na educação, buscando identificar através das escolhas políticas, patrimoniais, curriculares, como a educação ao longo do tempo foi consolidando seu projeto excludente; apresentar as legislações antirracistas e contrapropostas pedagógicas possíveis; conhecer a trajetória de atuação do Coletivo Ação Zumbi reconhecendo as suas resistências, (re)existências e potencial educativo; apreender com as narrativas dos sujeitos que compõem o Coletivo Ação Zumbi e suas memórias contra-hegemônicas os múltiplos significados de ser Ação Zumbi; refletir sobre o teatro negro no Brasil e sua relação com a branquitude; investigar o corpo-território das performances negras e as relações com as performances multidimensionais do Coletivo Ação Zumbi e por último semear uma proposta pedagógica que seja antirracista e decolonial pensando o Coletivo Ação Zumbi enquanto movimento negro.

Entre as escolhas metodológicas dessa tese está o *sulear*⁹, dialogando prioritariamente com escritoras e escritores brasileiros, latino-americanos, africanos, negras e negros, indígenas ou intelectuais mesmo brancas, que tenham compromisso com o pensamento do sul global e sejam antirracistas; não importando se são escritores prestigiados pela academia. Dessa forma, busco coerência com a perspectiva decolonial, valorizando outras epistemologias e trajetórias de vida, além da europeia, utilizando também outros suportes do conhecimento, além do referencial bibliográfico e reconhecendo a interseccionalidade nas opressões.

Pensando em visibilizar e valorizar a presença das mulheres escritoras e pesquisadoras, optei politicamente nessa pesquisa adotar nas citações o primeiro nome das mulheres, seguindo as orientações da Revista de Estudos Feministas (REF). Nesse mesmo sentido de dar visibilidade, identificarei o pertencimento étnico-racial dos escritores e escritoras que estejam fora do pacto narcísico e buscarei utilizar termos neutros sempre que possível, adotando assim uma linguagem mais inclusiva.

A pesquisa foi desenvolvida e pensada tendo como pressupostos epistemológicos e metodológicos a perspectiva decolonial e os princípios da interculturalidade, entre eles o pensar a pesquisa com os sujeitos envolvidos, numa relação dialógica e horizontal, no esforço de

⁹O termo *Sulear* representa um posicionamento crítico às representações geradas pelo caráter ideológico do termo *nortear*, fruto de um pensamento eurocêntrico dominante a partir do qual o Norte passou a ser apresentado como referência universal. *Sulear* significa contrariar essa lógica, dando visibilidade à ótica do Sul e desconstruindo a falsa ideia de Norte como acima, superior e Sul como abaixo, inferior (LANDULFO, 2022, p. 339).

romper com as metodologias hegemônicas e hierárquicas, conforme sugere a obra “Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología” de Inés Cornejo e Mario Rufer (2020). Essa metodologia do diálogo intercultural que procurei adotar para garantir a participação ativa dos sujeitos pesquisados, esteve presente em todos os processos de escrita, numa relação próxima de consulta e reflexão permanente, produzindo conhecimento de forma coletiva. Em cada etapa da pesquisa e de produção de textos, esses eram compartilhados e eu recebia o retorno do que precisava ser modificado e do que foi aprovado por parte dos integrantes e esses eram consultados sempre que eu necessitava de algum esclarecimento, me proporcionando grande aprendizado.

A necessidade de diálogo na produção de saberes pode ser encontrada também na concepção de pedagogia pensada por Paulo Freire, da qual compartilho e busco inserir nessa pesquisa, alinhada com a pedagogia da (re)existência e seus letramentos, onde resistir é reinventar modos outros de (re)existir, segundo Catherine Walsh (2017, p. 8), o conceito de pedagogia decolonial “é um projeto de existência, de vida”.

Na busca por romper com metodologias que reforcem o modo de pensar hegemônico da colonialidade, incorporei na pesquisa a metodologia do campo-tema. Adotada inicialmente na área da psicologia social, essa metodologia têm se demonstrado muito adequada às pesquisas das ciências humanas, em especial nos tempos que estamos vivendo de múltiplos canais virtuais de comunicação, associado com o recente impedimento e limitação para os encontros presenciais, durante o período da pandemia da COVID-19. A metodologia do campo-tema estabelece que o meu campo de pesquisa não é necessariamente um lugar específico, ele diz respeito da minha relação com o tema, portanto diferentes suportes e lugares nos quais o tema de pesquisa se insere, podem ser um legítimo campo de pesquisa.

Dessa forma, os dados coletados sobre o grupo, bem como as narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa com vínculos ao Coletivo Ação Zumbi, são frutos de vídeos, imagens e registros por escrito publicados nas redes sociais do *facebook*, *instagram* e *youtube*, assim como de algumas lives que foram planejadas a partir das nossas conversas sobre as intenções da pesquisa, bem como de materiais impressos publicados pelo coletivo ou pela imprensa local, além da minha observação dos ensaios, reuniões, apresentações dos espetáculos e conversas com os membros do coletivo. Resulta que, todos os relatos publicados nesta pesquisa são fruto do que os membros do Coletivo desejavam comunicar à sociedade. Como diz Frantz Fanon (2008, p. 33) “falar é existir absolutamente para o outro”.

Escolher utilizar como uma das fontes de pesquisa, as informações do Coletivo Ação Zumbi disponibilizadas a partir das suas publicações em redes sociais, são justificadas ainda pela própria natureza do grupo de expressão multimídia, atuando sempre com as suas performances multidimensionais em diferentes plataformas físicas e virtuais, nas quais o Coletivo ao longo de sua história teve a preocupação de continuamente deixar registrada sua atuação em vários meios de comunicação, sejam eles impressos, vídeos, imagens e mensagens nas redes sociais, dispondo assim de material conveniente para pesquisa. Importante ainda deixar registrado que apesar do livre acesso às informações públicas, oficializamos um termo de compromisso, que segue em anexo, entre a pesquisadora e o coletivo, garantindo a concordância do grupo com a realização da presente pesquisa.

Percebo o quanto é necessário repensar o modo como se concebe a pesquisa, pois como nos lembra a pesquisadora Maori Linda Tuhiwai Smith (2018, p. 11), “o termo pesquisa está indissociavelmente ligado ao colonialismo e ao imperialismo europeu. A palavra “pesquisa” em si, é provavelmente uma das palavras mais sujas”. Quantas atrocidades foram feitas na história da humanidade em nome da pesquisa científica. O quanto a arrogância da ciência fez sofrer, ao mesmo tempo que se apropriou de conhecimentos, especialmente das populações originárias e africanas, em nome de seus próprios interesses sem beneficiar em nada os pesquisados. O quanto as universidades ainda continuam apenas usando as pessoas para suas pesquisas sem oferecer nada em troca e sem perceber que o pesquisador também precisa estar disposto a aprender?

Minha vinculação com as questões étnico-raciais e a decolonialidade que permeiam essa tese, não tem o simples objetivo de cumprir uma etapa necessária para a conclusão do doutorado, tão pouco foi uma escolha a partir de um modismo acadêmico, trata-se de uma escolha de projeto de vida, no exercício diário de tentar desfazer-se dos privilégios da branquitude e almejar uma conexão plena e respeitosa com a diversidade humana e os demais seres, semeando coletivamente para que se possa vislumbrar um outro sistema mundo possível, onde tenhamos uma sociedade mais sustentável, democrática e plural. No entanto, tenho a consciência de que nessa luta antirracista na qual tenho empatia, meu papel é de aliada, não tenho a pretensão de ser protagonista.

Depois dessa introdução, que está organizada como primeiro capítulo, apresento a tese com o memorial, que faz parte dos procedimentos metodológicos adotados no grupo de

pesquisa PAMEDUC¹⁰ do qual integro, em coerência com a prática decolonial transgressora da ciência hegemônica, buscando não separar a pesquisadora da sua pesquisa. Compartilhando o exercício de olhar para minha trajetória pessoal e profissional, demonstro o quanto minha pesquisa está atrelada a minha história de vida, assim como nos sugere a socióloga boliviana aimará Silvia Cusicanqui (2018), que defende uma escrita a partir dos elementos da vivência. Em outras palavras ela nos diz, como não partir do próprio recorrido e assumir sua subjetividade quando se trata de conhecimento construído em relação com o mundo?

A pesquisa tem sua continuidade no segundo capítulo, trazendo uma reflexão sobre a colonialidade e a branquitude que estão presentes na história e na educação de São José, através da análise dados históricos, símbolos municipais, documentos curriculares, patrimônios, documentos e legislações educacionais, pesquisas no censo escolar, IBGE, além de diferentes referências bibliográficas, que nos permitem construir um panorama da exclusão educacional em São José, que vem historicamente se solidificando e pesando sobre os corpos racializados, com a condução do poder público. Esse panorama reflete as escolhas políticas que a sociedade brasileira, catarinense e josefense fez a favor da branquitude, invisibilizando e prejudicando os demais grupos sociais, ao mesmo tempo que demonstram a necessidade de políticas públicas mais inclusivas e democráticas, assim de contrapropostas pedagógicas antirracistas que possam contribuir para a transformação desse cenário excludente.

Na segunda parte deste capítulo trabalharei com as legislações educacionais antirracistas aprovadas a partir do início do século XXI no Brasil, que têm sido responsáveis pela obrigatória mudança curricular da educação formal em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo sujeitos por muito tempo esquecidos nas políticas educacionais, como os povos originários e os povos africanos e afro-brasileiros. A inclusão da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena brasileira nos currículos das escolas nacionais, exige não apenas a inserção de conteúdos, mas a mudança de práticas, pensamento, estruturas necessárias e epistemologias outras, para a consolidação de uma educação antirracista, entre elas o estabelecimento de diálogos e conexões com os movimentos sociais negros, a exemplo do Coletivo Ação Zumbi, que promovem um letramento racial por meio de sua educação não formal, nos inspirando na construção de contrapropostas pedagógicas, que serão abordadas no decorrer da tese, em especial no quinto capítulo.

¹⁰O Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC), vinculado ao programa de educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi criado em 2010 e tem como objetivo congrega pesquisadores e pesquisadoras de diferentes áreas do conhecimento para construir experiências coletivas de investigação articuladas com práticas de ensino e extensão que contribuam para a reflexão e problematização do campo do patrimônio e dos estudos acerca da memória na interface com a educação.

No terceiro capítulo apresento a trajetória do Coletivo Ação Zumbi, que representa para São José um marco da resistência e valorização cultural afro-brasileira, sendo a primeira instituição a promover uma educação antirracista na cidade, em diálogo com a educação formal. Dentro do caráter multidimensional de suas performances artísticas e compromisso com as memórias contra-hegemônicas, reiteram o caráter educativo de sua atuação que podem inspirar contrapropostas pedagógicas decoloniais na educação formal.

Na segunda seção do terceiro capítulo, será analisado o último espetáculo do Coletivo Ação Zumbi, “Amor Negro Amor” que evidencia a mulher negra, abordando questões contemporâneas para as relações étnico-raciais, atravessadas pelo capitalismo, racismo e machismo, articulados pela branquitude desde a colonização do Brasil, vislumbrando uma perspectiva esperançosa, propondo o amor enquanto estratégia de resistência antirracista.

Na terceira seção do capítulo, a intenção é contextualizar o teatro negro no Brasil e sua relação com a branquitude, trazendo algumas problemáticas e provocações sobre o teatro brasileiro. O racismo presente na sociedade brasileira estimulou a criação de movimentos e coletivos que pudessem representar espaços de existência, resistência e (re)existência para a população negra, assim como o Coletivo Ação Zumbi, que com suas performances vem conseguindo criar fissuras na colonialidade, educando a si mesmos, a sociedade e a escola, na conexão que promovem com a educação formal.

No quarto capítulo, apresento algumas considerações sobre o corpo a partir da colonialidade e instigo a busca por compreender a singularidade e importância do corpo-território das performances negras, nas mais diferentes formas de expressão cultural, assim como no teatro negro, relacionando com as performances multidimensionais, desempenhadas pelos integrantes do Coletivo Ação Zumbi.

Na continuidade do quarto capítulo teremos dois subcapítulos, um tratando das memórias e narrativas contra-hegemônicas do corpo e da oralidade, na qual exploro como as “escritas performativas” (IROBI, 2012, p. 273) do Coletivo Ação Zumbi remetem às estratégias cognitivas e transgressoras de desafiar e superar o racionalismo limitado europeu, que valida apenas o alfabetismo escrito, como portador de verdades e memórias e o outro subcapítulo trazendo as narrativas dos significados de ser ação zumbi para os integrantes do Coletivo.

No quinto e último capítulo semeando estratégias para uma educação decolonial teremos as contribuições de autoras pensando sobre caminhos possíveis para uma educação antirracista e decolonial. Na segunda seção explorarei a conexão entre escola e movimento negro educador, como uma chave potente para a efetivação de uma educação antirracista, por

perceber que o movimento negro tem se destacado ao longo da história do Brasil como um dos principais responsáveis na organização e sistematização de saberes específicos, construídos pela população negra e por mediar esses conhecimentos com a escola, o estado e a sociedade.

Na terceira seção do último capítulo, me dedicarei a refletir sobre a importância de decolonizar as linguagens para poder (re)existir, onde abordarei os conceitos de letramento racial e letramento de (re)existência, incluindo nessa abordagem a produção de sentidos das performances do Coletivo Ação Zumbi.

Pensando sobre uma epistemologia outra, para amparar uma proposta de educação antirracista, que pudesse vir a substituir o sistema mundo, que adotamos na sociedade ocidental e no nosso sistema de ensino, apresento a perspectiva filosófica do *ubuntu*, na quarta seção deste capítulo, que está intrinsecamente relacionada com os valores e as práticas do Coletivo Ação Zumbi.

Na última seção do quinto capítulo e ao mesmo tempo em conexão com todas as temáticas desenvolvidas anteriormente, que contribuem metodológica e epistemologicamente na construção de uma contraproposta pedagógica, dialogarei com o sentipensar e na reeducação das sensibilidades, em consonância com os princípios do coletivo do Ação Zumbi, como expressão de outra forma corpo-política que reedue as nossas relações raciais.

1.1 MEMORIAL DO FAZER-SE ANTIRRACISTA

Meu lugar de nascimento e vida sempre foi a cidade de Florianópolis. Sou uma mulher lida socialmente como branca em Florianópolis; bisneta materna de uma mulher guarani com um português e bisneta paterna de uma mulher afro-brasileira com um português. Neta de avôs pescadores e avós lavadeiras, rendeira e benzedeira; filha de mãe professora e pai comerciante. Sou a primeira filha depois de mim vieram meus dois irmãos. Enquanto única filha mulher e mais velha, sempre fui a filha que acumulou mais responsabilidades, cobranças, julgamentos e subjugamentos.

Minha família sempre foi da classe trabalhadora, de classe média, sou fruto da escola pública e lá sempre convivi com a diversidade.

O fato de eu geralmente não ser racializada na minha cidade, ainda que eu me sinta, uma “branca não-branca”, como diz o historiador Lourenço Cardoso (2014), a respeito do branco brasileiro, facilitou minha existência sem que houvesse por muito tempo a minha percepção ou necessidade de reflexão sobre este fato por muito tempo.

Não ter que refletir sobre a própria racialidade é um privilégio da branquitude numa sociedade racista. Apesar de uma condição social simples, minha família nunca passou dificuldades, meus pais sempre tiveram casa própria, empregos formais, o que pode ser considerado mais um dos muitos privilégios da branquitude, num país marcado por uma cruel desigualdade racial e social, em que grande parte dos trabalhadores vivem de empregos informais.

Reconheço que os marcadores sociais que estão atrelados ao meu corpo-território necessitam passar por problematizações, ao mesmo tempo que devem ser expostos e comprometidos com a vida de outros sujeitos. Pensando o corpo-território, segundo Eduardo Oliveira Miranda (2020), como um texto vivo, um texto-corpo que narra as histórias e as experiências que o atravessam, que marcam e podem modificá-lo, como um animal que troca de pele, as novas experiências e saberes têm o potencial de transformação do nosso corpo-território.

Assim como bell hooks, feminista e ativista antirracista negra, no livro *Ensinando a transgredir*, penso ser importante compartilhar um pouco das itinerâncias da minha vida, do percurso escolar e profissional para compreender as escolhas educacionais que me levaram até a escrita desta tese.

Durante todo o meu ensino fundamental nosso país vivia a experiência de governos marcados pela ditadura militar, o que refletia num sistema educacional ainda mais autoritário, patriarcal e sexista que buscava controlar e disciplinar o corpo e o pensamento dos estudantes. A escola era opressora e excludente. Não havia espaço para questionamentos, criticidade, parte das disciplinas diferenciavam as atividades entre meninos e meninas. Estávamos sujeitas a castigos, agressões físicas e verbais por parte dos docentes e gestores. Me recordo que apesar de pequena, observava essa rotina escolar com estranhamento e tentava compreender que sentido e contribuições educacionais poderiam ter essas práticas em nossas vidas.

Entre as brincadeiras de criança, me recordo que dançar, desenhar e fazer de conta que era a professora dos meus irmãos, primas e amigas, eram as atividades que mais me traziam felicidade. A imaginação viajava na possibilidade de um ensino que pudesse incluir a participação ativa dos estudantes nas aulas, em que a vida e a expressão corporal fossem incorporadas ao currículo, tornando a escola um espaço prazeroso para aprender.

No ensino médio tive muitas dificuldades com as disciplinas exatas, especialmente no primeiro e segundo ano. Simplesmente não conseguia abstrair esses conhecimentos aos treze anos de idade, já que havia ingressado na escola muito nova com apenas cinco anos. Guardo na

lembrança um questionamento que eu sempre fazia, para mim mesma, será que não sou uma pessoa inteligente suficiente para compreender esses conteúdos ou será que o problema é que as aulas estão muito distantes da vida e não relacionam a teoria e a prática?

Quando terminei o ensino médio e fui me preparar para fazer o vestibular, no movimento de pesquisar os conteúdos que iriam fazer parte da prova, olhei com surpresa para o tema história de Santa Catarina. Tentei acionar a minha memória das aulas de história, porém me dei conta, perplexa, que após onze anos de escolaridade formal, eu nunca havia estudado a história da minha própria região. Nos livros de história, pouco se aprendia sobre o próprio país e não havia espaço para a história local. Os povos indígenas só apareciam na época da invasão portuguesa, que aliás era chamado de "descobrimento", tendo uma narrativa positiva sobre esse fato histórico. Sobre os povos africanos e asiáticos nunca se ouvia falar, com exceção da escravidão africana e afro-brasileira.

Na intenção de buscar compreender a minha própria história e contribuir na construção de uma escola mais democrática, respeitosa, inclusiva e significativa para os estudantes, entrei na universidade pública estadual de Santa Catarina (UDESC) para cursar licenciatura em história. A universidade ampliou minhas perspectivas de mundo, me fez enxergar, refletir e sensibilizar ainda mais, diante da desigualdade social e racial presente em nossa sociedade; em parte por influência das aulas do único professor e ativista negro que tive em todo o meu percurso formativo, até então. A questão racial foi introduzida nos meus estudos apenas na graduação e me remeteram as histórias que minha vó contava sobre a sua mãe indígena e as lembranças do meu primeiro namorado de adolescência, um garoto negro, que me fez enxergar pela primeira vez que a racialização de alguns corpos, representava tratamento desigual, estigmatizado e inferiorizado, resultando numa cruel discriminação. Infelizmente, foi também com esse mesmo professor que aprendi na prática, a força da opressão do patriarcado, da desigualdade sexual e de gênero, que somente foram compreendidos por mim, anos mais tarde.

Minha trajetória pessoal e profissional esteve sempre muito atravessada e influenciada pelos pertencimentos sexuais, de gênero, sociais e étnicos, assim como pelas escolhas que fui realizando ao longo de minha formação. Na última fase da graduação eu já estava casada e havia começado a lecionar. Decidi participar de um processo seletivo internacional para pleitear uma bolsa de estudos de mestrado num edital da UNESCO, porém engravidei e por isso optei por não prosseguir com os estudos naquele momento. Comecei a perceber o quanto na nossa cultura, a maternidade limita e transforma a vida da mulher, diferentemente das responsabilidades atribuídas ao homem.

Na virada do século XX para o século XXI ingressei na especialização em Arte e Ciências Humanas, na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, mesmo período que decidi me separar. Eu lecionava história em três escolas públicas, amamentava e à noite pegava minha filha na creche e levava para as aulas da especialização à noite, onde ela ficava muitas vezes dormindo entre as cadeiras. Precisei reorganizar a vida agora com uma filha de um ano e oito meses. Foi um período desafiador de muitas lutas e conquistas, onde o apoio da minha família foi fundamental, com o qual consegui mesmo enquanto professora substituta do ensino fundamental, adquirir de forma independente minha primeira casa própria, realizando um grande sonho.

No ano de 2004 me efetivei como professora de história na Rede Municipal de Ensino de São José, criando vínculos duradouros com a comunidade escolar do Centro Educacional Municipal Maria Iracema Martins de Andrade (CEMIA) em Barreiros, onde permaneço até o presente momento. Por muito tempo a rotina de sala no ensino fundamental me fez desacreditar da possibilidade e do meu potencial de prosseguir com os estudos.

No ano de 2006 durante uma formação continuada municipal, recebi um convite desafiador da Secretaria de Educação, de organizar uma formação para todos os docentes da Rede Municipal de São José na área de história da África e Cultura Afro-brasileira. O convite ocorreu porque eu havia criado um grupo de estudo sobre história da África entre as professoras de história da Rede de ensino e na ocasião cursava uma disciplina como aluna especial no mestrado da UDESC e fazia parte do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da mesma instituição.

A iniciativa da prefeitura através da Secretaria Municipal de Educação foi motivada por pressão do Movimento Negro organizado, especialmente na ocasião, do Núcleo de Estudos Negros (NEN)¹¹, para que houvesse por parte do poder público municipal o compromisso de cumprir a legislação nacional da lei 10.639/03 que obriga a inclusão no currículo da história e a cultura afro-brasileira e africana, assim como o combate ao racismo. Nessa ocasião, tive o prazer de conhecer a professora Joana Célia dos Passos, integrante do NEN e atual vice-reitora da UFSC, com a qual tive a oportunidade de ter os caminhos cruzados várias vezes em virtude dos interesses em comum com a educação para as relações étnico-raciais.

¹¹O Núcleo de Estudos Negros é uma entidade do movimento negro que combate o racismo e a desigualdade a que está submetida a população de origem africana de Santa Catarina e no Brasil. Fundado em 1986, o NEN aglutina militantes e simpatizantes da luta antirracista na perspectiva de construir um amplo, plural e coletivo projeto político para o combate a todas as formas de preconceito e discriminação racial e social. Importante também dizer que o NEN foi um dos movimentos negros brasileiros a participarem da Conferência Mundial Contra o Racismo em Durban no ano de 2001 (Série Pensamento Negro em Educação v. 9, 2006).

No ano seguinte atuando na Secretaria Municipal de Educação de São José, assumi a responsabilidade atuar na rede municipal de ensino coordenando um setor que passou a existir a naquele ano de 2007 com o objetivo de promover a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER). Nesse período organizei, pesquisei e ministrei formações para docentes da educação infantil, ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA), buscando parcerias com o movimento negro e universidades, assim como assessorando e distribuindo material pedagógico às instituições de ensino, para que fosse cumprido no planejamento as exigências da lei 10.639/03 e posteriormente da lei 11.645/08.

Nesse período inicial, o professor de capoeira, ativista e mestre em educação Valmir Ari Brito, conhecido Jimmy Wall, que agora já é um encantado e a professora de história Edinéia Martins, contribuíram com o setor, assessorando as escolas na mediação da exposição Negras Memórias, elaborada pela Fundação Municipal de Cultura, que reunia em forma de banner, a reprodução de dezoito documentos históricos relativos a escravidão do século XIX em São José.

Em 2008 ingressei como aluna regular no mestrado de história da UDESC e paralelamente dei continuidade ao trabalho de coordenação do Setor de Educação das Relações Étnico-Raciais. No ano de 2011 o setor contou com a colaboração da pedagoga e atriz Fabrícia Brito enquanto contadora de histórias afro-brasileiras e indígenas, num projeto itinerante que percorria e assessorava as instituições municipais de educação disponibilizando materiais pedagógicos de literatura e de formação para crianças, adolescentes e docentes.

A partir de 2013 até o ano de 2016 fizeram parte oficialmente do setor, o professor de educação física e ator Adriano de Brito e a pedagoga e atriz Giselle Correa, ambos integrantes do Coletivo Ação Zumbi. Nessa fase do setor conseguimos atender de forma mais abrangente as instituições de ensino realizando importantes ações antirracistas, entre elas a elaboração de dois documentários “Mulheres Negras da Terra Firme” em parceria com a Câmara Municipal de Vereadores e a TV Câmara, que reunia a memória e a trajetória de mulheres negras de São José, através de narrativas para serem compartilhadas tendo suas vozes ecoadas entre os estudantes da rede de ensino municipal, compondo um material pedagógico muito interessante, que foi distribuído às instituições municipais.

Figura 1 – Equipe do Setor de EREER e Gênero da SME/SJ (Giselle Correa, Maria Aurora, Janaína Amorim e Adriano de Brito no momento que gravamos o documentário Mulheres Negras da Terra Firme 2



Fonte: Marcelo Pinheiro (2015).

Analiso que ter ocupado esse lugar de coordenadora do Setor Étnico-Racial por nove anos não se deveu ao mérito de simplesmente ter qualificação ou por demonstrar interesse nos estudos afro-brasileiros, mas em primeiro lugar por ser uma professora branca efetiva. Fui uma escolha conveniente e econômica para o poder público, não requerendo mudanças estruturais na rede de ensino, não ameaçando o racismo institucional, nem exigindo grandes investimentos para a implementação da legislação antirracista.

No final da realização do meu mestrado, uma nova gestação e muitos outros novos desafios a serem enfrentados para a conclusão dos estudos e na formação de uma família inter-racial diante de uma sociedade racista. Enfim, apesar das inúmeras dificuldades físicas e emocionais, consegui concluir minha dissertação que abordou o cotidiano da população afro-brasileira de São José no pós-abolição, a partir das narrativas dos sujeitos homens e mulheres racializados que nasceram, cresceram e envelheceram em São José, (re)existindo numa sociedade racista que os invisibiliza. Após a conclusão do mestrado, meu desejo de dar continuidade com a pesquisa no doutorado teve que aguardar um momento mais oportuno, em virtude da maternidade.

As demandas das escolas e Centros de educação infantil com os quais eu assessorava, extrapolavam as questões raciais, demandando uma abordagem interseccional que exigia a ampliação do setor para as questões sexuais e de gênero, por isso a partir de 2013 realizamos

oficialmente a inclusão dessas categorias e passamos a oferecer de forma pioneira na rede municipal de São José a formação na área de sexualidades, gêneros e afetos em parceria com o Laboratório de gênero e família (LABGEF) da UDESC, além da formação em educação para as relações étnico-raciais com a parceria do NEAB.

Em 2014 elaboramos o Projeto Costurando a Diversidade Familiar em parceria com o Setor das Escolas Profissionais da Secretaria Municipal de Educação. Esse projeto consistia na confecção de bonecas de diferentes fenótipos e arranjos familiares, por parte das alunas costureiras das escolas profissionais de São José. A produção dessas bonecas com diferentes corpos, sexos e gêneros, se transformou num acervo de material pedagógico que passou a ser disponibilizado para empréstimos às professoras das instituições municipais de educação.

Figura 2 – Projeto Costurando a diversidade familiar em parceria com as escolas profissionais



Fonte: Janaina Amorim da Silva (2014).

No mesmo ano que iniciamos a formação em gêneros e sexualidades, enfrentamos uma difícil luta política na Câmara Municipal de Vereadores para a aprovação do Plano Municipal de Educação (PME). Participei da comissão que escreveu esse documento e foi muito dolorido passar por esse processo final que representou um grande retrocesso educacional, com os vereadores e a comunidade pretendendo retirar os direitos das educadoras de abordarem

pedagogicamente as questões relativas à sexualidade e gênero, que já faziam parte dos currículos de forma transversal, desde a década de noventa com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A falsa alegação de uma suposta ideologia de gênero nas escolas e universidades, foi arquitetada por homens brancos e setores religiosos que representavam o conservadorismo da ideologia do patriarcado com interesses políticos e econômicos, que pretendiam com o controle curricular escolar, manter submissão e hierarquização dos corpos para melhor explorar.

Particpei das reuniões para reativar o Conselho Municipal dos Direitos da Mulher em São José e estive presente nas Conferências dos Direitos das Mulheres em suas várias etapas, sendo escolhida como delegada municipal, regional e nacional, no mesmo ano que a presidenta Dilma Rousseff sofreu o golpe político do impeachment.

Durante o período que coordenei o Setor de Educação das Relações Étnico-Raciais e Gênero dialogamos e convidamos para formação diferentes movimentos negros de Santa Catarina, professores guarani das aldeias de Biguaçu e Palhoça, visitei sistematicamente as comunidades periféricas da cidade participando de reuniões com as famílias para estimular uma maior participação da comunidade na gestão das escolas e na valorização da diversidade étnico-racial, organizei e ministrei formação para o município e o Estado, produzi as primeiras estatísticas de aprovação/reprovação escolar por raça/etnia do município, assessoriei projetos pedagógicos de promoção da igualdade racial que atendiam as instituições de educação infantil e ensino fundamental do município, colaborei na escrita do projeto de lei que criou a Coordenação de Promoção da Igualdade Racial no Município - COPPIR, participei do Fórum de Educação e Relações Étnico-Racial de Santa Catarina – FEDERER/SC, contribui com a reestruturação curricular relativa à educação para as relações étnico-raciais no município de São José e na rede estadual catarinense.

Na Organização dos Advogados do Brasil (OAB) seccional de Florianópolis participei da primeira diretoria da Comissão da Igualdade Racial da OAB/SC em 2014 e da primeira Comissão da Verdade sobre a escravidão em Santa Catarina, no mesmo ano.

Figura 3 – Membros da Comissão da Verdade sobre a escravidão em Santa Catarina da OAB/SC



Fonte: Janaína Amorim da Silva (2014).

Realizávamos todos os anos no mês de novembro um evento do Mês da Consciência Negra, em diferentes locais da cidade de São José, contemplando sempre a área da arte, da educação e políticas públicas. Nos primeiros anos o evento tinha a duração em torno de uma semana, com o passar do tempo foi se ampliando para todo o mês de novembro, contando com a parceria de outras secretarias municipais além da Educação, com instituições de ensino de outras redes, SESC, movimentos sociais e instituições de ensino municipais.

Figura 4 – Comemoração do novembro da Consciência Negra - SME/SJ



Fonte: Rogério Schneider (2014).

Figura 5 – Palestra com Guarda Municipal de São José sobre racismo institucional na segurança pública



Fonte: Janaína Amorim da Silva (2015).

Foram realizadas também parcerias com universidades públicas e privadas garantindo assim assessoria jurídica, psicológica e educacional na mediação de casos de racismo ocorridos no município de São José; viabilizamos a aquisição e doação de obras literárias e paradidáticas para as professoras e estudantes da educação infantil e ensino fundamental, fizemos parceria

com o SESC, Fundação Municipal de Cultura e coletivos teatrais, para proporcionar diferentes expressões artísticas afro-brasileiras e indígenas, às comunidades escolares municipais.

Figura 6 – Coletivo NEGA em apresentação nas escolas municipais de São José, com professoras e diretora da escola CEM M^a Iracema Martins de Andrade



Fonte: Janaina Amorim da Silva (2014).

Na Secretaria Estadual de Educação participei em 2014 do grupo de docentes que construiu coletivamente o capítulo da diversidade que compunha a atualização da proposta curricular do Estado de Santa Catarina e mais recentemente fui consultora de História, Ciências Humanas e de EREER também pela rede estadual.

No ano seguinte, em 2017, por divergências políticas, deixei de atuar na Secretaria de Educação e retornei ao Centro Educacional Maria Martins de Andrade (CEMIA), voltando a exercer minha profissão de professora de história nos anos finais do ensino fundamental. Percebi que o tempo passou, os estudantes mudaram, mas a escola continuava a mesma, autoritária, opressora e excludente. Em tempos acelerados, em que os estudantes desejam estar permanentemente conectados à internet, dispersos com tantos estímulos, a concentração nas aulas e a prática de estudo, são elementos que pareciam ter sido ressignificados, exigindo muito mais esforço e dedicação das professoras para tornar as aulas interessantes e significativas.

O currículo de base eurocêntrica fortalece a colonialidade presente na estrutura educacional e corrobora com o desinteresse dos estudantes pela escola, já que esta não dialoga com a vida, com a cultura local nem com os problemas contemporâneos. Eu percebi esse

cenário e a necessidade de romper com essas práticas escolares. Participando das formações para as professoras de História, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, tive a oportunidade de rever o professor Elison Antonio Paim que coordenava a referida formação e propunha justamente a revisão curricular, estimulando também a produção e socialização de planejamentos que incluíssem a pluralidade dos sujeitos e valorizassem mais a nossa história.

A história e a cultura africanas, afro-brasileira e indígenas sempre fizeram parte dos meus planejamentos, porém as propostas curriculares e os planejamentos ainda mantinham uma valorização maior para os conteúdos prescritos nos currículos e documentos oficiais de educação, privilegiando a história europeia, além de manter uma narrativa que não permitia enxergar e problematizar as ações da branquitude, nem a interferência do capitalismo nas relações sociais, raciais, sexuais e políticas. Através da formação para os docentes de história com o professor Elison Paim, fomos coletivamente desenhando uma nova possibilidade curricular para o ensino de história em São José, socializando nossas experiências e refletindo sobre elas. Estava tudo caminhando bem, até sermos surpreendidos pela terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a exigência de nos adequarmos a ela.

Fazia quase vinte anos que o município não atualizava sua proposta curricular, apesar de ocorrerem inúmeras iniciativas não finalizadas, devido às mudanças constantes de governos durante esse longo período, até que finalmente em 2019 foi publicada uma nova proposta incorporando a BNCC com alguns avanços, apesar de muitas limitações, como a omissão da omissão nominal da autoria dos docentes na escrita e a própria estrutura da BNCC.

Um ano antes, decidi me candidatar no processo seletivo do programa de doutorado em educação da UFSC, interessada em ser orientada pelo professor Elison Paim por afinidades de área de pesquisa. No entanto, foi uma decisão difícil, porque exigiria tempo para me preparar para a seleção, diante de tantas tarefas pedagógicas, familiares e passar na seleção significaria ter que me exonerar meio período para poder conseguir cursar as disciplinas. O resultado da seleção foi positivo, significando a realização de um antigo sonho, porém me exigiu de fato, reduzir a carga horária e por consequência reduzir o salário a essa altura da vida, depois de mais de vinte anos de magistério, com dois filhos, não foi fácil...

As leituras decoloniais que me foram apresentadas pelo orientador na realização da primeira disciplina, fizeram muito sentido para os meus anseios, era a chave que eu precisava para reorganizar as narrativas históricas e conceber propostas de aulas que afetassem mais os estudantes, problematizando e sensibilizando o conhecimento histórico, aproximando-os da vida. A partir desse momento, desejei aprofundar o estudo sobre decolonialidade e refletir mais

sobre as possibilidades de uma educação antirracista em São José, ressignificando então meu projeto de pesquisa.

Foi apenas ao entrar no doutorado a partir de algumas disciplinas oferecidas no programa de educação, que realmente caiu sobre a minha cabeça o peso da branquitude que carrego. Depois de atuar por quase duas décadas com as questões étnico-raciais, foi que me dei conta do grande equívoco que vinha cometendo de não olhar para mim mesma de forma racializada, assim como olhava para os outros, aos quais eu pesquisava. Foi preciso ser orientanda do professor Elison e ser aluna da professora Joana Célia dos Passos, para ressignificar alguns conceitos, conhecer alguns autores como o sociólogo Guerreiro Ramos, com suas críticas aos intelectuais que tratavam o negro apenas como tema, para que eu percebesse a importância de incluir a branquitude enquanto objeto e/sujeito de estudo. Há algo mais racista do que omitir nas pesquisas raciais o grupo promotor do racismo?

Inicialmente meu projeto de doutorado propunha estudar as diferenças e desigualdades interseccionais na educação de São José, percebendo historicamente a colonialidade presente nas políticas educacionais, currículos e nas práticas escolares cotidianas que afetavam de modo distinto professoras e estudantes negras e brancas, mulheres e homens. No entanto, percebi no decorrer da pesquisa que esta proposta de estudo simplesmente constataria o que já sabemos, que a colonialidade e o racismo está presente estruturalmente na educação e na sociedade, acrescentando muito pouco para o que eu realmente desejava, que era vislumbrar uma transgressão epistêmica desse modelo de educação formal, que contribuísse para pensar caminhos possíveis para uma educação escolar decolonial e antirracista.

Quando refleti sobre aonde eu poderia encontrar em São José uma experiência de um fazer educativo decolonial e antirracista, pensei imediatamente no potente Coletivo Ação Zumbi, no qual participei como espectadora por vários anos e como parceira junto a Secretaria Municipal de Educação em São José, além de ter contato próximo com alguns de seus integrantes, que fizeram parte da minha trajetória pessoal e profissional no município, tanto enquanto docente, como durante a coordenação do setor étnico-racial e gêneros da Secretaria Municipal de Educação em São José.

O Coletivo Ação Zumbi é um exemplo de que os movimentos sociais e artísticos negros educam para as relações étnico-raciais antirracistas. No início da minha carreira docente em São José me recordo de ouvir falar das feiras afros que o coletivo organizava. Durante o período que coordenei o Setor de ERER, em diversos momentos estabeleci parcerias com teatros e artistas negros da Grande Florianópolis, como o Coletivo Nega, entre outras,

oportunizando que estudantes e professoras da educação infantil e ensino fundamental regular e Educação de jovens e adultos (EJA) assistissem os espetáculos que traziam reflexões sobre o racismo em nossa sociedade, valorizavam a cultura afro-brasileira e outras pautas do movimento negro.

Repensando esse memorial, percebo o quanto o movimento negro esteve presente na minha vida pessoal e na minha trajetória profissional, sendo o responsável pela minha construção antirracista. Desde os professores e amigos negros que são ativistas, a intervenção do movimento negro exigindo do município de São José o cumprimento da lei, os movimentos negros que estiveram colaborando nas formações docentes em São José, os livros que li e as palestras que assisti de escritoras e escritores negros pertencentes ao movimento negro, os movimentos negros artísticos que me educaram e continuam me educando, além das vivências ordinárias das rodas de samba de Florianópolis e São José, onde pude conhecer representantes dos mais diferentes movimentos sociais da região.

Esses últimos cinco anos de construção do doutorado foram muito intensos e desafiadores, especialmente por terem sido atravessados por uma pandemia. Durante esse longo período, perdi minha sogra que morava comigo, passamos por duas mudanças de casa em virtude de dois grandes assaltos, meu marido ficou sem trabalho durante a pandemia, perdemos nossos dois cachorros, peguei covid duas vezes e fiquei com sequelas; fui hospitalizada mais duas vezes, meus familiares também ficaram adoentados, tive por duas vezes meu laptop furtado e por fim, no início de 2023, fracturei o braço e o punho em dois lugares, ficando dois meses com o gesso sem poder realizar nenhuma atividade com o braço esquerdo que mais utilizo.

Apesar de passar por adversidades na vida profissional e pessoal, de ser mãe de dois filhos neuro diversos, esposa, responsável pelos serviços domésticos, professora, e pesquisadora, consegui chegar até esse momento de conclusão da tese, tendo consciência que mesmo assim, herdei privilégios que me concederam maiores oportunidades ao longo da vida e que essa condição facilitou a minha existência, inclusive me possibilitando dedicar aos estudos do doutorado, diferentemente de grande parte da população brasileira.

Com o compromisso pessoal e profissional que tenho buscado nas últimas décadas de ser antirracista, pretendo que minha tese contribua para pensarmos coletivamente na importância de enfrentarmos as desigualdades raciais tão presentes nesse país, semeando possibilidades outras, para a construção de uma educação decolonial antirracista.

Decolonizar nossas mentes é um processo difícil, doloroso, certamente sempre incompleto, porém necessário e constante. Enquanto verbo, o decolonizar nos exige ação, para que não corramos o risco de adotar apenas mais uma moda acadêmica. No nosso contexto brasileiro esse movimento precisa considerar sempre a conexão histórica entre africanos, afro-brasileiros e indígenas, cujas histórias, sabedorias e sofrimentos foram compartilhados, embora haja um esforço hegemônico de apagamento e negação dessa conexão. A América latina como nos ensinou a intelectual, antropóloga e filósofa negra Lélia Gonzalez, vive e (re)existe em cada um de nós.

2 A COLONIALIDADE E A BRANQUITUDE PRESENTE NA HISTÓRIA E NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SÃO JOSÉ

As feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade do país (Abdias Nascimento, 2018).

A colonialidade¹² perpassa todos os âmbitos da existência e pode ser compreendida em diferentes dimensões, sendo, no entanto, três delas amplamente abrangentes: a colonialidade do ser, do saber e do poder, especialmente a partir dos estudos de Aníbal Quijano e demais intelectuais que compõem o grupo Modernidade/colonialidade da América Latina. A colonialidade do ser é exercida a partir do processo de hierarquização e da desumanização, pautada no eurocentrismo e no padrão do corpo europeu, define que os sujeitos são classificados entre inferiores e superiores, pondo em dúvida o valor humano, a capacidade de raciocínio e cognição dos sujeitos colonizados (MALDONADO-TORRES, 2007). Outra dimensão importante para o pensamento decolonial é a colonialidade do saber, exercida pela imposição do padrão de pensamento e produção de conhecimento europeu como se fosse universal e legítimo, subalternizando outras racionalidades e perspectivas epistemológicas e acadêmicas, excluindo outras formas de saberes como se não fossem válidas (QUIJANO, 2005), ao mesmo tempo que contraditoriamente se apropriam dos conhecimentos dos outros quando oportuno, sem reconhecer sua origem. E por último a colonialidade do poder, que tem como elemento central a ideia de raça e na classificação social, como imposição de um padrão de poder e pedra angular da colonialidade, elemento essencial na constituição do padrão mundial de poder capitalista, fruto da modernidade (QUIJANO, 2007). A colonialidade, hierarquiza relações com a natureza, separando-a artificialmente do humano, hierarquiza os sexos, os gêneros, o trabalho, os conhecimentos, os padrões culturais e estético, entre outras práticas que estavam presentes no discurso colonizador desde o século XV e que permanecem válidas no sistema mundo ocidental.

¹² De acordo com a professora de Ciência Política Luciana Ballestrin (2013), a colonialidade se configura como o “lado obscuro e necessário da Modernidade”. É a continuidade da propagação do pensamento colonial, mesmo após o término da colonização, sendo uma matriz que se expressa essencialmente em relações dominantes de poder, saber e ser.

A experiência da colonização e da colonialidade nos afetou e ainda afeta profundamente em todas as dimensões da nossa existência e em cada território essa colonialidade irá se expressar de forma distinta. A história de São José, município da Grande Florianópolis, contava com a presença exclusiva dos povos indígenas carijó-guarani e Laklãnõ-Xokleng até o século XVIII, quando passaram a ser perseguidos, roubados, desterritorializados, torturados e assassinados pelo colonizador português e hoje resistem sem território próprio, com pouco mais de quatrocentas pessoas autodeclaradas indígenas, segundo o censo do IBGE de 2010 (Andrea VICENTE, 2022).

Entre os séculos XVIII e XIX São José despontava entre os maiores municípios catarinenses em dimensão territorial e importância econômica, abrangendo Palhoça, Santo Amaro da Imperatriz, Enseada de Brito, Garopaba, São Pedro de Alcântara, Paulo Lopes, Bom Retiro, Alfredo Wagner, Anitápolis, Rancho Queimado e Angelina, fazendo limites com Lages. Com a capital fazia fronteira com o bairro Estreito, que pertenceu a São José até 1943.

Figura 7 – Mapa da Grande Florianópolis¹³



Fonte: Plano Municipal de habitação de Interesse Social (2012).

¹³ A região chamada de Grande Florianópolis ou região metropolitana de Florianópolis, criada pela lei estadual complementar nº 162 de 1998, tem como sede a capital Florianópolis. Seu núcleo é composto por municípios vizinhos, formando uma única área urbana contínua onde vivem cerca de 1.029.357 pessoas. O núcleo metropolitano é composto por: Florianópolis, São José, Palhoça, Biguaçu, Santo Amaro da Imperatriz, Governador Celso Ramos, Águas Mornas e São Pedro de Alcântara.

A partir de 1756, contou com a vinda dos colonos portugueses das Ilhas dos Açores. Ainda no século XVIII, recebeu os primeiros africanos na condição de escravizados e a partir de 1828, chegaram os primeiros imigrantes alemães; posteriormente, vieram também representantes de outras etnias, porém de forma menos expressiva numericamente.

No entanto, a história de São José pode começar a ser contada de outras formas muito diferentes, com narrativas que inclusive negam seu passado anterior a presença do colonizador, como vemos na publicação da história oficial patrocinada com recursos públicos municipais, que anuncia logo nas primeiras linhas do livro: “As origens _ A história de São José começa a ser contada a partir de 1750 quando na Baía Sul, fronteira à Ilha de Santa Catarina, foi fundada sua póvoa, composta de 182 casais de açorianos” (GERLACH ; MACHADO, 2007, p. 15).

Os açorianos que se alistaram para vir ao Sul do Brasil no século XVIII foram privilegiados com as primeiras cotas do governo, com acesso privilegiado e terra outros bens, para garantir que tivessem condições dignas de se estabelecerem em nosso país com suas famílias. Essas medidas beneficiaram exclusivamente os imigrantes europeus, excluindo, portanto, a população originária, que teve pelo contrário, suas terras saqueadas e a população africana e afro-brasileira que após séculos de escravização não recebeu nenhuma reparação ou indenização.

O historiador catarinense Walter Piazza relaciona os privilégios recebidos:

Aos açorianos que quisessem se alistar para serem transportados à Ilha de Santa Catarina, além do transporte à custa da fazenda real, outras promessas se continham no edital de alistamento. Oferecia-se ao cabeça do casal um quarto de légua em quadro. [...] Ainda há que lembrar a distribuição de dois alqueires de sementes a cada casal, para fazer suas sementeiras. Armas e ferramentas também foram prometidas. [...] No tocante aos prometidos animais, a provisão de 09 de agosto de 1747 explicitava que “a cada um dos casais mandará dar logo que estiverem situados, duas vacas e uma égua. Em cada lugar em comum, quatro touros e dois cavalos. [...] O que não faltou foi alimentação, as farinhas de mandioca e os peixes, como tudo registrou o almoxarife da fazenda real, foram distribuídos aos casais. [...] E tem-se que referir, ainda, à assistência médico-sanitarista aos povoadores. Nos transportes, de acordo com o regimento que os regulava havia sempre, um médico e cada embarcação possuía uma botica (PIAZZA, 1988, p. 47).

Os açorianos vindos para a Ilha de Santa Catarina e posteriormente embarcados da Baía Sul para São José, foram ocupar uma terra que já tinha dono. Durante o século XIX vários registros demonstram o modo como a população não indígena percebia a população originária. Entre os registros desse período que sobreviveram ao tempo, estão as pinturas e as cartas do pintor francês Jean Baptiste Debret, que esteve em São José em 1826 na comitiva de D. Pedro I, deixando-nos três aquarelas, sendo duas sobre os indígenas e uma carta relatando suas

impressões sobre um incidente que ocorreu na região de Santo Amaro da Imperatriz, envolvendo os indígenas. Dizia a carta:

Os bororenos, chamados bugres pelos habitantes da parte sul do Brasil, que temem sua atividade guerreira, costumam fazer investidas, sempre funestas, aos habitantes rurais plantadores. O assunto representado nesta litografia é a partida de um chefe dos Bororenos como líder de seu grupo, armado para um ataque noturno.

Estes ataques sinistros tornam-se ainda mais desastrosos, pois além do arco, da flecha e da clave que eles utilizam com uma incrível intrepidez, seus espíritos malfetores criaram uma máquina incendiária, composta de um ramo de pinheiro envolvido com filamentos de tucum e de embir, excessivamente combustíveis, que se inflamam facilmente à madeira resinosa em que são enlaçados.

Por volta de 1815, um especulador, brasileiro, filantropo, encorajado pelos médicos da corte, empreendeu escavações em busca de uma fonte de águas termais situada numa das várias montanhas próximas à Ilha de Santa Catarina. Após alguns resultados satisfatórios, o lugar passou a ser frequentado, isolado e protegido por um posto militar.

A presença desta força armada, no entanto escandalizou aos bugres que estavam próximos destas florestas. Irascíveis e constantemente excitados pela incômoda presença destas pessoas, eles resolveram aniquilar este posto militar, como única e mais segura forma de tornar desacreditado este novo estabelecimento, que eles viam como uma invasão intolerável efetuada sobre seu território. [...] Tinham um instinto cruel, sempre fértil em estratégias de guerra.

[...] Entretanto, alguns anos depois, o governo brasileiro, melhor organizado, tomou medidas suficientes para proteger este estabelecimento [...] (GERLACH; MACHADO, 2007, p. 24).

Figura 8 – Ataque dos bororenos nas águas termais de Caldas da Imperatriz - Debret 1826-1827 (Acervo IPHAN Museu Castro Maya, Rio de Janeiro)



Fonte: Gilberto Gerlach (2007).

Quem é invasor? Quem é imigrante? Os imaginários construídos na nossa memória, em grande parte, pelos viajantes através de suas cartas e ilustrações, criam e reforçam estereótipos que negam a humanidade e a presença, seguindo no signo da violência. O termo pejorativo, bugre que se refere a carta, que permanece no imaginário da sociedade, trata na verdade do povo Laklãnõ Xokleng. O lugar possível pensado para o indígena nunca é o tempo presente, nunca é habitando o mesmo espaço. Muitas vezes esse pensamento é legitimado pelo Estado, conforme afirma Orlandi:

O estado brasileiro branco silencia a existência do índio enquanto sua parte e componente da cultura brasileira. Nesse Estado, o negro até chega a ter uma participação. De segunda classe é verdade, mas tem uma participação à margem, o índio é totalmente excluído. No que se refere à identidade cultural, o índio não entra nem como estrangeiro, nem sequer como antepassado (ORLANDI, 1990 p. 56).

As culturas indígenas, assim como as culturas afro-brasileiras não são apenas do passado. Manter no passado é uma forma de inviabilizar as lutas e não reconhecer os direitos na contemporaneidade. A inversão dos valores nas relações constituídas na América com o processo colonizador vê como selvagem e violento aquele que tenta proteger sua vida e sua terra e não enxerga como violência os atos do colonizador, estrangeiro, que a tudo e a todos quer dominar, como se fosse proprietário por direito, desqualificando os sujeitos, sua cultura e retirando-lhes a humanidade e dignidade. Essa relação desigual de imposição de poder do branco sobre os demais sujeitos que foram racializados por ele, ocorreu não apenas com os povos originários, mas com a população de origem africana que desde o século XVIII está presente no município.

O Major Álvaro Tolentino, um josefense militar branco com forte influência política na cidade, em discurso numa Conferência realizada em 1939, no Instituto Histórico Geográfico de Santa Catarina, descreve sobre uma manifestação cultural afro-brasileira que foi muito expressiva na cidade do século XIX até a década de sessenta do século vinte, o Cacumbi. Esse período histórico coincide aproximadamente com o período de existência da Irmandade Nossa Senhora do Rosário e São Benedito (1853-1950):

[...] O elemento africano, para atenuar a nostalgia da terra nativa, que nunca mais veria, organizou a dança dos Cacumbis, constituída de um casal real, aclamado pelos seus súditos e a competente Corte, que se exibiam nas ruas, com vestes de cores berrantes, chapéus afunilados, turbantes e bonés, dançando e cantando versos adrede arranjados. A coroação dos reis e o benzimento da bandeira, fazia-se com grande

estardalhaço, apresentando um espetáculo inédito, alegre e pitoresco. Depois das danças, entremeadas de mesuras, esgares e trejeitos, seguia-se um farto repasto, regado a vinho e aguardente. Em ampla sala, ornamentada com folhas de sagú, dispostas nas paredes e bandeirolas multicores de papel, iluminada com côtos de velas colocadas em arandelas e distribuídas pelos portais, os reis dos Cacumbís recebiam homenagens de seus vassallos, muitos dos quais vindos de localidades distantes, rufando tambores e tocando marimbas, cantando ao mesmo tempo versos adequados à festança, muitos dos quais as velhas pretas conservam na memória: No vosso terreiro, chegamos marchando, pela porta a dentro, entramos cantando [...], Abála, abála, que vem da Bahia. Vamos todos embora, para a terra fria; Mulatinha de Angola Janja-quererê, Mulatinha de Angola Janja-quererê [...], Oh sim, oh não! Senhor capitão! Queremos dinheiro da nossa ração! [...], Senhora do Rosário que hei de fazer? Puxar a espada pra me defender!

E numa alegria que tocava as raias do delírio, cantava a negrada até meia noite, hora que o toque de recolher, badalado no sino da Casa da Câmara, obrigava o bando a dissolver-se (SOUZA, 1943, p. 39).

A música e a arte dramática estiveram sempre muito presentes em São José. Em 1854 começaram as obras do teatro Adolfo de Mello que foram concluídas em 1856, sendo o prédio teatral próprio mais antigo de Santa Catarina. No ano seguinte criou-se uma sociedade dramática que fomentava as artes cênicas em São José, inclusive responsáveis por angariar fundos para a construção do teatro. Retomando esse movimento artístico teatral, contemporaneamente desde 1996 a prefeitura de São José vem oferecendo gratuitamente à comunidade, aulas de teatro vinculadas à Fundação Municipal de Cultura.

Figura 9 – Teatro Adolpho Mello



Fonte: Janaína Amorim da Silva (2019).

Na área musical, fundou-se em 1894, custeada pelo partido republicano local, a banda “Recreio Josefense”, na mesma época, foi organizada pelo partido federalista a banda “União Artística” e mais tarde fundado em 1902 a Sociedade Musical “Adolfo Melo” (Janaína AMORIM, 2011). Reunindo alguns dos músicos das bandas citadas acima, surgiu a “União

Josefense” que permanece ativa até hoje com incentivos do poder público. A presença marcante de músicos negros nas bandas josefenses da primeira metade do século XX é percebida em todos os registros fotográficos das bandas. A cidade chegou a ter nas primeiras décadas do século XX uma banda formada exclusivamente por músicos negros. Sobre este fato, o Major Tolentino citado acima, faz uma referência racista na mesma revista: “A Banda Quebra-Quilos, esta banda de músicos medíocres, era constituída de mulatos e pretos libertos, sob a direção de Adão Mafra, creoulo truncudo e sem pendores artísticos” (SOUZA, 1943, p. 43).

Figura 10 – Sociedade Musical União josefense em São Pedro de Alcântara por ocasião do aniversário da colonização alemã (1929)



Fonte: Carlos Knoll (1929), cedida por Nair Espíndola e publicada no livro São José da Terra Firme de 2007.

A arrogância da branquitude desumanizando, julgando, nomeando e valorando preconceituosamente as ações da população negra, demonstram a permanência da colonialidade e do racismo de forma estrutural na sociedade brasileira.

Ao consultar a página oficial da prefeitura municipal de São José, nos deparamos com um parágrafo contendo a descrição de uma cidade harmoniosa, branca e progressista. Ao internauta são apresentados alguns locais como sendo históricos, outros contemporâneos todos

limpos, belos e ensolarados. Porém, para quem vive ou conhece a cidade se pergunta por que alguns lugares sequer são mencionados? Para começo de conversa vejamos o que diz o site:

São José é um município que faz parte da região metropolitana de Florianópolis, no litoral do estado, na capital catarinense. O Centro Histórico e outras instituições culturais, suas raízes históricas, como foram construídos a sua cultura e que influências receberam das diferentes etnias, para ampliarem a visão de mundo, refletirem sobre os fatos e serem mais críticos. A cidade de São José é a única com divisa terrestre com Florianópolis, a leste. Mais ao norte a cidade se limita com os municípios de Biguaçu e Antônio Carlos, e, ao sul com os municípios de Palhoça e Santo Amaro da Imperatriz. O litoral josefense é banhado pelas baías norte e sul, nas quais recentemente construíram o aterro da Beira-Mar de São José. O relevo possui poucas variações, com algumas colinas, como o Morro da Coruja na Praia Comprida, o Morro do Avaí no Bairro São Luiz, o Morro Forquilhas em Forquilhas e o Morro da Pedra Branca entre a Colônia Santana e o Sertão do Maruim. Praça Arnoldo Souza, – Centro Histórico Sobrado construído nos finais do século XIX. O Solar dos Ferreira de Mello foi a primeira tombada como patrimônio histórico no Município. O Teatro Municipal Adolpho Mello é a mais antiga Casa de Espetáculos do Estado de Santa Catarina e uma das mais antigas do Brasil. A Irmandade de Nosso Senhor Bom Jesus dos Passos de São José obteve Licença Imperial para erigir uma capela no ano de 1854. A capela do Nosso Senhor do Bonfim está localizada no alto da Rua do Bonfim. Igreja Matriz de São José no Centro Histórico. Horto Florestal, Parque Ambiental dos Sabiás. Conjunto de Seis Casarões Tombados. Construções geminadas são encontradas em todas as cidades de origem luso-açorianas no estado de Santa Catarina¹⁴.

No parágrafo acima é possível destacar que a história da cidade se resume a alguns espaços e prédios como um solar, um teatro, duas capelas, uma matriz e um conjunto de casas luso-açorianas. Logo nos surge na mente a pergunta: uma cidade colonial não teve escravizados? Estes nada construíram? Eles não circulavam por nenhum espaço da cidade? Mesmo entre os brancos foram apenas os de origem açoriana? E os indígenas parece que nunca existiram. Os Guarani só ficaram nos municípios vizinhos que, inclusive, levam nome indígena como Biguaçu? As perguntas são muitas e as respostas em aberto, apontam para a colonialidade que elegeu apenas para visibilizar a presença branca portuguesa.

¹⁴ <https://saojose.sc.gov.br/images/uploads/geral/lei-brasao.pdf>

Figura 11 – Monumento aos Açorianos - obra do artista Plínio Verani erguido em 2002



Fonte: Roni Costa (2017).

No ano de 2002 foi erguido esse monumento elaborado pelo artista Plínio Verani, com dimensões expressivas, de aproximadamente dez metros de comprimento e oito metros de altura, na praça Arnaldo de Souza, no chamado Centro Histórico¹⁵ de São José, na gestão do prefeito Dário Elias Berger, por ocasião da comemoração dos 250 anos de São José. Num

¹⁵Embora seja de uso corrente a expressão *Centro Histórico*, questionamos o seu uso por entendermos que todo território onde vive um ser humano existe história e não apenas em determinado local conforme denominação. Portanto, toda a cidade de São José é histórica, desde o bairro mais distante e contemporâneo até o centro mais antigo.

formato estilizado de nau, o monumento carrega no alto do mastro a figura do pássaro açor, originário do arquipélago dos Açores, acompanhado de nove pessoas representando as nove ilhas dos Açores.

Em contrapartida, na praça Hercílio Luz, no mesmo Centro Histórico, em frente a praça Arnaldo de Souza, estão outros monumentos, alguns deles construídos inclusive pelo mesmo artista, em momentos históricos diferentes, como o monumento dedicado a comemoração do centenário da abolição, encomendado pelo então prefeito Germano Vieira no final da década de oitenta do século passado, realizado com poucos recursos e planejamento.

Figura 12 – Monumento em homenagem ao centenário da abolição em São José (1988)



Fonte: Janaina Amorim da Silva (2018).

O monumento está estruturado sobre uma base de concreto, de aproximadamente quatro metros, tendo ao topo uma escultura de um homem negro com trajando apenas uma calça rasgada, de pés descalços, com os braços portando algemas quebradas e atrás dele, como apoio, um tronco de açoite. O tamanho aproximado da escultura é de um metro, estando no momento

ainda mais escondida na copa das árvores passando praticamente despercebido. A comparação entre esses dois monumentos, permite perceber a desproporção de importância e investimento do poder público entre um e outro.

Em São José, apenas em 2005 houve o primeiro movimento de tombamentos de patrimônios. Os bens culturais consagrados como patrimônio cultural na cidade são, na maioria, patrimônios de pedra e cal, ou seja, de modo geral, são prédios e edificações que se relacionam à História formalmente constituída, política e economicamente, do município ou da Igreja Católica, como também à história de famílias consideradas importantes, de origem açoriana, em sua maioria, que se instalaram na região, formando um conjunto arquitetônico 22 bens culturais tombados pelo município de São José localizados no Centro Histórico da cidade.

Entre esses bens, apenas um, apresenta certa relação com a cultura da população afro-brasileira na cidade, trata-se da Bica da Carioca. Construída em 1840 no Centro Histórico de São José, a Bica da Carioca servia de fonte para água potável e de tanque para lavar roupas. O período de sua construção coincide com o período em que a escravização ainda era a forma de trabalho predominante no Brasil, por esta razão, especialmente nos primeiros quase cinquenta anos de sua existência, a Bica da Carioca foi um espaço de socialização marcado pela forte presença das mulheres negras que lavavam não apenas as roupas dos seus familiares, como lavavam roupa para as famílias brancas com situação financeira favorável. Nesse momento que se reuniam, trocavam experiências e cantavam cantigas.

O local que foi reformado pela primeira vez em 1940 e depois apenas em 2018, é identificado até hoje no município como um patrimônio símbolo da presença afro-brasileira, muito embora tenha sido um espaço de trabalho ocupado por mulheres das mais diferentes origens, principalmente após a abolição.

Figura 13 – Bica da Carioca após a reforma em 2018



Fonte: Janaína Amorim da Silva (2018).

O patrimônio, assim como a história no Brasil, portanto também em São José, são atravessados pela experiência da colonização e da colonialidade, que acabam marcando as políticas de patrimonialização e as escolhas dos bens a serem patrimonializados pela sociedade brasileira.

O conjunto arquitetônico tombado, no qual a Bica da Carioca está inserida e de certa forma pode ser considerada uma exceção, demonstra em sua seleção a intenção do poder público municipal em reforçar a influência cultural portuguesa na região, dita açoriana, em detrimento das demais. Nessa relação, algumas vezes fictícia, entre patrimônio arquitetônico e identidade, a concretização do discurso de construção da identidade seja ela nacional, cultural ou étnica, se apoia na arquitetura, buscando referências espaciais para traduzir ideologias políticas, religiosas e raciais (Alessia de BIASE, 2001).

As cidades vivem um campo de forças, um espaço de tensões, conflitos, de interesses e poder, de natureza territorial, econômica, política, social, racial e de gênero. Consagram-se como superiores os sujeitos brancos, masculinos, certos saberes e lugares, porque foram gerados pelos grupos dominantes, ou porque estes contam com a informação e formação necessárias para compreendê-los. A exclusão de determinados corpos impróprios e indóceis,

faz parte da lógica da colonialidade, para garantir a classificação e hierarquização dos sujeitos, reproduzindo as desigualdades. Por outro lado, como observa Kilomba, os corpos brancos, ao contrário, são construídos como aceitáveis, corpos que sempre pertencem (Grada KILOMBA, 2019).

No entanto, se a Bica da Carioca não foi um espaço elitizado, nem ocupado por descendentes europeus, mas, mesmo assim, conseguiu ser tombada, poderíamos pensar que enfim, a escolha dos patrimônios a serem preservados está sendo mais democrática e ampla, contemplando a diversidade cultural da região. Por outro lado, é prudente refletir que a Bica da Carioca foi um ambiente de trabalho, onde pessoas submetidas a escravidão serviam aos brancos, buscando água ou lavando suas roupas. Por meio da bica não é possível vislumbrar nenhuma outra dimensão da vida da população negra em São José, seja por seus conhecimentos intelectuais, religiosos, artísticos, entre outros. Dessa forma, preservar apenas a Bica da Carioca como símbolo de participação da população negra na história do município de São José e não os clubes negros, os terreiros de Matriz africana ou o Cacumbi, é muito reducionista e acaba contribuindo para reforçar o modo preconceituoso como ainda é vista a população negra da cidade, relacionando a população negra com o trabalho braçal servindo aos brancos.

Apesar dessas reflexões, a população negra de São José, aliada aos movimentos negros e artísticos, assim como o NAN e o Ação Zumbi, entre outros, tem ressignificado esse espaço como lugar de memória contra-hegemônica¹⁶. Se no passado, o local trazia uma memória hegemônica de trabalho feminino escravizado, foi nesse mesmo contexto que as mulheres reunidas cantavam e trocavam experiências cotidianas, resistindo e (re)existindo. Na contemporaneidade essas memórias têm sido lembradas e o lugar tem sido ocupado, passando a ser utilizado como local de apresentações artísticas e religiosas, fortalecendo a cultura negra em São José.

Ao mesmo tempo, a branquitude da cidade também se apropria desse espaço utilizando-o atualmente em festas católicas como do Divino Espírito Santo ou nas comemorações de 20 de novembro organizadas pelo município. Porém, a memória inconveniente e constrangedora dos brancos, enquanto descendentes do grupo opressor, que explorava sem remunerar o trabalho das mulheres negras é estrategicamente esquecida, nesses

¹⁶Consideramos os lugares de memórias contra-hegemônicas como espaços não formais de aprendizagens multidimensionais que inspiram pedagogias decoloniais. Isso se dá por não terem a intenção de “guardar” a memória, mas de construí-la em movimentos contínuos e intergeracionais (Claudia MIRANDA; Helena ARAUJO, 2019, p. 381).

dois momentos, para não trazer desconfortos.

Como afirma Canclini (1998, p. 194):

[...] a capacidade diferenciada de relacionar-se com o patrimônio se origina, em primeiro lugar, na maneira desigual pela qual os grupos sociais participam de sua formação e manutenção. Não há evidência mais óbvia que o predomínio numérico de antigos edifícios militares e religiosos em toda a América, enquanto a arquitetura popular se extingue ou é substituída.

As cidades brasileiras, de modo geral, foram construídas valorizando apenas a memória branca em suas construções e na produção cultural promovida pelo poder público. A branquitude que tem o poder político, econômico, jurídico, monopolizou a produção de subjetividades, memórias, culturas e as decisões sobre a construção da cidade, seus patrimônios, os seus usos e a definição de quem deveria usufruir. Nesse processo, parte significativa dos moradores da cidade não fazem uso dela. Mas como seus moradores poderiam se sentir pertencentes a cidade que nasceram e moram, se não conseguiam estabelecer uma identificação entre a diversidade dos sujeitos que compõem a cidade com as representatividades, suas monumentalizações e demais construções? O direito à cidade foi negado à parte expressiva da população, que com ela tinha dificuldades de se sentir pertencente (LIMA, 2021).

Se analisarmos o hino da cidade de São José, verificaremos que em todas as suas estrofes somente há menção e enaltecimento da participação portuguesa na formação do município:

Aqui outrora chegou o imigrante que além dos mares deixou Portugal, e através do trabalho constante edificou nossa terra natal.

Os sacrifícios dos antepassados foram sementes de fruto eficaz, e os Josefenses, no amor irmanados, aqui trabalham em tempo de paz.

Em São José, interior e cidade convivem sempre em perfeita união, porque os laços da fraternidade, abraçam todos na integração.

O mestre, o aluno e os trabalhadores, industrial, militar ou civil, comerciantes e agricultores, se dão as mãos e constroem o Brasil.

Estribilho: A sua história é um exemplo de fé. Na inteligência de um povo febril. Pelo trabalho eficaz, São José também ajuda a construir nosso Brasil, nosso Brasil, nosso Brasil¹⁷.

Nesse e nos demais símbolos municipais percebemos a presença marcante também da religião católica, outra face da colonialidade, que impôs nas colônias a perspectiva religiosa europeia, disciplinando o corpo e o espírito dos colonizados, estabelecendo uma moral que pesa em especial, sobre o corpo das mulheres. O próprio aniversário da cidade não se refere a

¹⁷ Letra e música: Maestro José Acácio Santana, Lei Ordinária nº 863/1973 de 27/01/1973
<https://www.saojose.sc.gov.br/images/uploads/geral/hino.pdf>

nenhuma data de fundação ou algum outro marco administrativo de evolução histórica da cidade, mas simplesmente o dia do santo católico José, dia 19 de março.

Figura 14 – Brasão da cidade de São José



Fonte: <https://saojose.sc.gov.br/simbolos-do-municipio/>

O Brasão de Armas adotado no Município de São José, foi criado pela Lei nº 403 de 25 de fevereiro de 1960 e define por lei as seguintes características: Um escudo do tipo português, corado por três torrões em ouro. O escudo contém três símbolos: o escudo de goles, referência ao Brasão da Ilha Terceira, remetendo a colonização açoriana, e a águia negra, remetendo a colonização alemã, que começou em São Pedro de Alcântara, hoje um município emancipado, mas até 1994 pertencente a São José. À esquerda destes, o bastão de lírios do Santo José. Ao lado do escudo temos um golfinho e uma cornucópia de ouro de onde saem vegetais, remetendo ao mar e à agricultura, respectivamente. Abaixo do escudo, o nome da cidade e as datas de fundação e elevação à cidade.

A referência cultural constante na Europa, mais especificamente nas ilhas do Arquipélago de Açores, demonstra uma necessidade de reafirmação do vínculo de origem branca acima de tudo, negligenciando a participação de outras etnias na composição da formação cultural de São José. Essa prática pode ser compreendida segundo o que o sociólogo negro Guerreiro Ramos de patologia social do brasileiro branco. Podendo esta ser definida como “uma perturbação psicológica do brasileiro em sua autoavaliação estética, demonstrando um sentimento de inferioridade que lhe suscita a sua verdadeira condição étnica” (RAMOS,

1995, p. 224). Esse “desajustamento do "branco" brasileiro ao seu contexto étnico o leva, por outro lado, muitas vezes, a aderir a ficções” (RAMOS, 1995, p. 230).

A ficção identitária construída pela população do Sul do país, faz com que as pessoas em pleno século XXI tenham a ilusão de se sentir parcialmente europeias, apesar de séculos de miscigenação na América do Sul. Enaltecem o pai ou melhor o tataravô europeu, em detrimento da mãe indígena ou afro-brasileira. O desejo de negar a racialização indígena ou africana e querer se aproximar do branco europeu, pode ser interpretado como um sentimento racista, ainda que inconsciente. Esse sentimento e prática cultural, amparada pelo poder público, não pode ser analisada distante das reflexões acerca da branquitude ou como Guerreiro Ramos chamava de brancura.

A tradição da brancura que ainda sobrevive entre nós, terá de ser ultrapassada por outra tradição, tradição a que estamos assistindo nascer e que representa novas condições objetivas da vida brasileira. Nos dias de hoje, a idealização da brancura, na sociedade brasileira, é sintoma de escassa integração social de seus elementos [...] (RAMOS, 1995, p. 235).

Para a psicóloga e professora universitária Lia Schucman, brancura e branquitude são coisas distintas, muito embora o significado atribuído a brancura por Guerreiro Ramos seja aproximado ao significado de branquitude, utilizado por Lia. Para a professora Lia a brancura seria estritamente referente às:

[...] características fenotípicas que se referem à cor da pele clara, traços finos e cabelos lisos de sujeitos que, na maioria dos casos, são europeus ou euro-descendentes. Posto isso, é importante pensar que os sujeitos brancos não têm em sua essência uma identificação com a branquitude, mas sim, processos psicossociais de identificação. É interessante observar que cada sujeito produz sentidos a sua brancura através de identificações diversas, na sociedade em que estão inseridos, com seus conteúdos e significados (Lia SCHUCMAN, 2012, p. 102).

Referindo-se a sociedade brasileira, estruturalmente organizada a partir do racismo, seria praticamente impossível pensar que uma pessoa branca inserida nesta, não usufrua de privilégios por seu pertencimento racial e não seja contaminada pelo racismo, ainda que não concorde com essa ideologia.

A patologia do homem branco (e da mulher branca), pode ser diagnosticada tendo a experiência histórica da colonização e da colonialidade como causas. Assim como explica por outras palavras Guerreiro Ramos (1995, p. 219-220):

Nas condições iniciais da formação do nosso país, a desvalorização estética da cor negra, ou melhor, a associação desta cor ao feio e ao degradante figuravam-se normal, na medida em que não havia, praticamente, pessoas pigmentadas senão em posições inferiores. Para que a minoria colonizadora mantivesse e consolidasse sua dominação sobre as populações de cor, teria de promover no meio brasileiro, por meio de uma inculcação dogmática, uma comunidade linguística, religiosa, de valores estéticos e de costumes.

[...] Para garantir a espoliação, a minoria dominante de origem europeia recorria não somente à força, à violência, mas a um sistema de pseudo justificações, de estereótipos, ou a processos de domesticação psicológica. A afirmação dogmática da excelência da brancura ou a degradação estética da cor negra era um dos suportes psicológicos da espoliação.

A reflexão histórica de Guerreiro Ramos que nos permite entender a lógica da desigualdade racial em nosso país, ao tratar do exercício de poder da minoria branca, se assemelha a compreensão de Lia sobre branquitude:

[...] posição que tem um significado construído sócio-historicamente dentro da cultura ocidental, em que os sujeitos são sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Ela carrega significados de norma, de beleza (Lia SCHUCMAN, 2012, p. 23).

2.1 A COLONIALIDADE E AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS EXPRESSAS NAS DIFERENÇAS RACIAIS E SEXUAIS

A história da educação de Florianópolis e São José está vinculada ao seu projeto de cidade e a sua experiência histórica de colonização e escravização, assim como em todo o Brasil. No entanto, diferente do que ocorreu em outros Estados, o território da região metropolitana da Grande Florianópolis, que inclui São José e os demais municípios vizinhos a capital, como já foi dito anteriormente, fez uma escolha estatal por enaltecer seu passado europeu açoriano, inventando uma tradição que pretendeu homogeneizar a formação cultural do território.

Esse modelo de política cultural de valorização de uma identidade açoriana, cujas origens e memórias estavam antes apagadas ou mesmo negadas por muito tempo, desde a colonização teve como grande marco de mudança de perspectiva com o Primeiro Congresso de História Catarinense realizado em Florianópolis em 1948, que foi um evento comemorativo do segundo centenário da colonização açoriana de redescoberta das raízes açorianas de Santa Catarina.

A comemoração do bicentenário da colonização açoriana, consolidou, segundo a historiadora Maria Bernardete Ramos Flores (1997), a narrativa de unidade cultural ligada a

seu povoamento. Situando-se em um contexto político alinhado ao sistema burguês de organização social e tendo como referência o progresso material da colonização alemã, optou-se, portanto, por uma abordagem com o caráter de brasilidade de Santa Catarina relacionada ao domínio português no Sul do Brasil. Posteriormente, além do Congresso, houve também a criação do Núcleo de Estudos Açorianos – NEA, em 1984, que, conforme Leal (2007), difundiu ainda mais a valorização da identidade e memória açorianas para fora do ambiente das universidades, conectando vários municípios em prol da causa.

Desde a década de 1990, houve incentivos da prefeitura com a promoção de festas açorianas e orientação para que as instituições públicas de ensino valorizassem a participação açoriana na história do município. O poder público municipal encomendou a publicação de alguns livros sobre a história oficial de São José, escritos principalmente pelo professor de história Vilson Francisco Farias, o engenheiro civil Gilberto Gerlach e o memorialista Osni Machado, que foram amplamente distribuídos nas escolas como um material pedagógico e comercializados nas livrarias da região. Um desses livros em especial, “São José 256 anos em busca das raízes” tinha por finalidade:

[...] ao longo de sua obra, fazer uma análise comparativa entre os Açores e São José, no Estado de Santa Catarina, procurando mostrar que a par dos troncos culturais comuns às duas regiões, muitas coisas mantiveram-se quase que intactas e outras assumiram direções diferenciadas, gerando estruturas sócio-culturais e econômicas próprias (FARIAS, 2006, p. 14).

Se por um lado a única face da história valorizada no município de São José foi a da presença colonizadora portuguesa açoriana, por outro também houve o processo histórico que ocultou as experiências da população africana e afro-brasileira e as resumiu à situação de cativo, como se não participassem do cotidiano catarinense. Assim, se perpetuou a imagem da pessoa escravizada a partir de sua despersonalização (Mylene PONTES, 2018).

A educação escolar no século XIX até quase o final do século XX não era pensada para todos e todas, apenas uma elite branca de maioria masculina se beneficiava do mundo letrado, dentro de um país de analfabetos. Quanto à instrução pública e primária da Província de Santa Catarina, o censo de 1872 apresentava o índice de analfabetismo de oitenta e seis por cento da população total e noventa e nove por cento da população escravizada.

Segundo o Relatório do Presidente da Província de 1855, São José anunciava um quadro populacional nesse mesmo ano, com uma estimativa de 13 mil habitantes, sendo metade na sede e a outra nas freguesias. A instrução primária nesse momento apresentava o seguinte quadro comparativo com Desterro (atual Florianópolis): São José – 06 escolas masculinas com

121 estudantes e 01 escola feminina com 30 estudantes, enquanto Desterro – 10 escolas masculinas com 353 estudantes e 04 escolas femininas com 184 estudantes.

O contingente feminino drasticamente inferior ao masculino nos bancos escolares josefenses, nesse período no século XIX, revela uma distinção de atribuição de papéis sociais e expectativas conforme o gênero, que necessita ser estudada. A legislação educacional a partir de 1843, como nos mostra Leonete Schmidt, passa a diferenciar os currículos:

o conteúdo das escolas femininas passou a ser diferenciado sob a alegação de que o “belo sexo¹⁸” não necessitava de tantas informações quanto os meninos. Nas escolas femininas não estavam incluídas as quatro operações de aritmética quebrados, decimais, proporções, noções de geometria teórica e prática e elementos da geografia (Leonete SCHMIDT, 2012, p. 174).

A colonialidade do poder e do ser que controla não apenas a autoridade, mas a economia, a natureza, e o corpo das pessoas, através de sua sexualidade e gênero, nos conduz ao entendimento do tratamento diferenciado que recebem homens e mulheres, brancos e negros. É o que Walter Mignolo (2010, p. 41) chamaria de “corpopolítica”, que seria o reconhecimento político que visibiliza um corpo branco, masculino e heterossexual, repousando invisível por trás das políticas hegemônicas do conhecimento da modernidade imperial europeia.

Além dos currículos e escolas diferenciadas, as mulheres enfrentavam limitações para prolongar o grau dos seus estudos, sendo impedidas de frequentar o ginásio e os cursos superiores por um longo tempo na história da educação brasileira. Além do mais, o corpo feminino era alvo de controle tanto para estudantes, como professoras, estando elas impedidas de se casarem e ter filhos, caso decidissem pela carreira do magistério. A lei número 1.187 de 05 de outubro de 1917 do Estado de Santa Catarina determinava que “as candidatas ao magistério público que se matriculem na Escola Normal, da data desta lei em diante, diplomadas e nomeadas professoras, perderão o cargo se contratarem casamento” (Guacira LOURO, 2006, p. 468). A intensificação do controle sobre o corpo feminino das professoras ocorreu a partir de 21 de setembro de 1921 com lei número 1.380, que estendia a proibição às professoras complementaristas e provisórias dos grupos escolares e escolas isoladas (Gladys TEIVE, 2008, p. 185).

Por outro lado, se a presença feminina na escola formal em São José era reduzida e as limitações eram muitas, o que dizer das mulheres e homens afrodescendentes na condição de

¹⁸Belo sexo era uma expressão usada principalmente nos jornais, para referir-se às mulheres de classe média ou alta.

escravizados, impedidos por força da lei de frequentarem a escola? Segundo nos traz a historiadora Virginia Boff, o Decreto Imperial nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, que estabelecia a reforma do ensino primário e secundário, regulamenta em seu conteúdo o artigo abaixo citado, reforçando os impeditivos dos africanos e afrodescendentes em situação de escravidão a acessar as formas convencionais de ensino, ou seja, à escola regular: “Art. 69. Não serão admitidos a matrícula, nem poderão frequentar as escolas: §1º Os meninos que padecerem de moléstias contagiosas. §2º Os que não tiverem sido vacinados. §3º Os escravos (Virginia BOFF, 2015, p. 59).

A presença dos afrodescendentes nos bancos escolares oficialmente só foi permitida após 1888 com a abolição da escravatura, porém mesmo assim a inserção foi dificultosa, ofertando a princípio cursos noturnos em poucos pontos das cidades de São José e Florianópolis. Havia um temor constante que os negros viessem a se organizar, e, certamente, o domínio da leitura e da escrita poderia tornar-se um instrumento poderoso para essa organização (Heloísa VILLELA, 2011, p. 108).

Pensar, portanto, na ausência ou desvalorização desses sujeitos no espaço escolar por séculos, nos faz reconhecer que as desigualdades sociais e políticas acabam sendo inscritas nos corpos, tanto pelo sexo e gênero que possuem, quanto pelo pertencimento racial. A escola segundo Guacira Louro, é um dos locais geradores de:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. Concebida inicialmente para acolher alguns — mas não todos — ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada (Guacira LOURO, 1997, p. 57).

Esse reconhecimento, das diferenças e desigualdades que atravessam esses corpos não hegemônicos e da escola como um ambiente excludente e hierarquizador dos sujeitos, onde alguns estudantes valem mais e outros menos, têm como referência o padrão europeu, o sujeito branco, masculino e de uma classificação social privilegiada, vinculada a história de colonialidade a qual estamos atrelados.

Como aponta o sociólogo peruano, Aníbal Quijano (1992, p. 439), a estrutura colonial de poder produziu “discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” e que mesmo após o fim da colonização política, a

colonialidade, que inaugura na América, a modernidade, se renova amparada em discursos com pretensão científica e universal”.

A sistemática repressão, desde os tempos coloniais, das imagens, crenças, ideias, símbolos, modos de conhecer e ser dos colonizados, aliado a imposição do modo de expressão dos dominantes, têm ocorrido no Brasil e na América Latina, entre outros continentes, com o amparo da educação escolar, nos moldes da cultura europeia. Seja por sua estrutura física, seus currículos, suas práticas cotidianas ou formação das professoras, o universo das escolas não pensa na valorização da cultura e do povo brasileiro e sim numa cultura dita universal que valoriza apenas a episteme europeia.

A cultura europeia se converteu em uma sedução, uma aspiração, um modelo a ser seguido, quanto mais próximo melhor. Essa relação de subalternidade estimulou a exclusão por parte de uma elite local, dos sujeitos que mais se afastassem do padrão europeu, indígenas, negros e mulheres. Instalou-se então uma cegueira a respeito dos modos não europeus de pensar e produzir conhecimento. Uma negação de si mesmo.

Um dos precursores do movimento anticolonial, o martinicano Frantz Fanon, recusa o universalismo abstrato próprio ao humanismo europeu, que gera violência e desumanidade aos outros povos, para afirmar um novo humanismo, voltado à desracialização da experiência. Fanon pretende dessa forma, encorajar o homem e a mulher negra a superar o complexo de inferioridade em que são estimulados a internalizar, desalienando-os do processo de embranquecimento a que foram submetidos (FANON, 2008).

As diferenças raciais, sexuais e de gênero nunca foram bem-vindas na educação escolar, por estarem inseridas numa sociedade que se construiu racista e sexista, sendo utilizadas essas categorias como elementos fundantes e constitutivos de relações de dominação. Como aponta o sociólogo Ramón Grosfoguel (2016, p. 25), “os homens ocidentais têm tido privilégios e se apropriado do conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticos, inferiorizando-os e definindo o que é verdade e melhor pra eles”, gerando estruturas e instituições que mantêm a superioridade masculina e branca.

A escola republicana que germinava “deveria civilizar e moralizar o povo, disciplinando seus corpos e mentes para a modernidade e para tal acreditava-se ser necessário inaugurar novas formas de escolarização, muito especialmente, o grupo escolar” (Gladys TEIVE, 2005, p. 29). Era a época que se introduziu no Brasil o processo civilizatório, inspirado nas ideias liberais somadas às ideias conservadoras e desiguais, como a herança cultural de uma sociedade patriarcal.

Havia em 1913 no perímetro urbano da cidade de São José apenas cinco escolas públicas estaduais e duas paroquiais, atendendo a duzentos e setenta e uma crianças. No entanto, o primeiro grupo escolar situado no Centro da cidade chamado Francisco Tolentino, viria a ser construído apenas dezesseis anos mais tarde, em setembro de 1929, tornando-se referência no curso elementar e na formação de professores e professoras com o Curso Normal (GERLACH; MACHADO, 2007, p. 121).

Em meados do século XX com o capitalismo em fase de crescimento comercial e o despontar das primeiras fábricas e indústrias, a elite necessitava de uma proposta de educação, com o objetivo de formar minimamente uma massa de mão de obra para o novo mercado de trabalho que surgia, houve então a inserção nas escolas de novos sujeitos, especialmente das classes mais populares. A complexidade do contexto histórico promoveu gradativamente alterações nas proposições educacionais do cotidiano escolar em todo o território catarinense e nacional, introduzindo sujeitos até então excluídos ou desvalorizados, do espaço escolar e do direito à educação.

Os dirigentes da educação pública no Brasil “na primeira metade do século XX se empenharam em uma série de expansões do sistema escolar e em projetos de reforma que visavam tornar as escolas públicas acessíveis aos brasileiros pobres e não brancos que na virada do século, eram excluídos da escola. Esses educadores buscavam “aperfeiçoar a raça” - criar uma “raça brasileira” saudável, culturalmente europeia, em boa forma física e nacionalista” (DÁVILA, 2006, p. 21).

Durante o período histórico da República Velha e a Era Vargas as instituições educacionais estiveram vinculadas ao mesmo ministério da Saúde, não por acaso a política de educação deste período foi pensada por um seleto grupo de educadores, intelectuais, cientistas sociais e médicos que tinham como projeto liberar a população brasileira do que eles imaginavam ser uma degeneração: a população originária e afrodescendente. O pensamento racial e eugenista do grupo que dominava as decisões sobre educação, considerava os estudantes pobres e de “cor” como doentes, problemáticos e mal adaptados. Por isso o currículo e as práticas escolares que criaram, refletia e reproduzia as desigualdades presentes na sociedade.

Os projetos eugênicos dos educadores no Brasil, surgiram principalmente entre as décadas de 1920 e 1940, com campanhas de saúde e higiene públicas vinculadas à educação. Essa ideia de degeneração da população negra, “combinava o racismo científico europeu com os temores dos brancos brasileiros em relação à população que havia sido escravizada” (DÁVILA, 2006, p. 57). Num ideal de “raça brasileira” em desenvolvimento, que os brasileiros

deveriam pertencer assim que perdessem as condições culturais e higiênicas inferiores, “os professores ensinavam os alunos que ser parte da raça era a chave para a cidadania e o sucesso. Na prática, isso significava o branqueamento comportamental: ou seja, descartar as práticas africanas e indígenas” (DÁVILA, 2006, p. 56).

Se no século XIX e início do século XX o perfil dos professores, diretores, inspetores e estudantes eram predominantemente masculinos, a realidade das circunstâncias econômicas e sociais foram mudando esse quadro. Numa mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado de Santa Catarina em 18 de setembro de 1906 pelo Coronel Antônio Pereira da Silva e Oliveira no exercício das funções de governador do Estado, relata no trecho relativo à instrução pública:

A matrícula da Escola Normal pelo novo regulamento é de 65 alunos, dos quais apenas 42 frequentam o curso normal e apenas 23 preparam-se para o curso livre. Dos 42 alunos do Curso Normal, somente 4 são do sexo masculino. (...) Conviria que alguma coisa se fizesse no sentido de estimular a mocidade na carreira do magistério público, onde tão precário é o número daqueles que possuem a necessária competência para o ensino¹⁹.

Aliado ao contexto nacional, a educação catarinense e jofesense percebia a necessidade de ampliar a profissionalização para o magistério, assim como o crescente desinteresse dos homens à carreira do magistério, atrelado provavelmente as novas profissões que estavam surgindo, vinculadas ao processo de urbanização e industrialização, muito mais vantajosas financeiramente.

O quadro imaginado de professores era branco, feminino e de classe média. Esse projeto deliberado de “forjar uma identidade para os professores da cidade, passou pela política educacional de criar normas que tornaram mais difícil para os candidatos pobres ou afrodescendentes iniciarem esse preparo” (DÁVILA, 2006, p. 148).

Em Santa Catarina a reforma curricular passou no Governo de Vidal Ramos (1910-1914) pelas mãos de Orestes Guimarães (2005, p. 192), criando o curso Normal em 1911 com o objetivo de formar professoras para atuarem no ensino primário. Segundo pesquisa da professora Gladys Teive (2008) a Escola Normal Catarinense começou a produzir uma cultura escolar a partir de 1911 no qual os espaços em si passaram a ser educativos, perpassando o cultivo dos corpos e mentes das normalistas, numa adequação ao que vinha sendo de ordem pedagógica e de higiene escolar.

¹⁹Memória estatística do Brasil. <https://archive.org/etream/rpescatarina1906#page/n19/mode/2up>.

O discurso foi mudando e a identificação da mulher com a atividade docente foi sendo construída convenientemente, o que de início pode ter sido considerado uma insensatez conceder às mulheres o poder de educar, foi se revelando uma boa escolha, amparado num discurso de gênero, os reformadores da educação passaram a ver que “as mulheres teriam “por natureza” uma inclinação para o trato com as crianças [...], no qual o magistério representava “a extensão da maternidade” para cada estudante, vistos como um filho ou filha espiritual” (Guacira LOURO, 2004, p. 450).

Por mais que as professoras passassem a ser maioria no grupo docente, os cargos de inspetor e diretor continuavam sendo ocupados por homens. As escolas vivem, assim como na sociedade, um campo de forças, um espaço de tensões, de interesses e poder, de natureza econômica, política, social, racial e de gênero. Consagram-se como superiores os sujeitos brancos, masculinos, certos saberes e lugares, porque foram gerados pelos grupos dominantes, ou porque estes contam com a informação e formação necessárias para compreendê-los. A exclusão de determinados corpos impróprios e indóceis, faz parte da lógica da colonialidade, para garantir a classificação e hierarquização dos sujeitos, reproduzindo as desigualdades.

No grupo das mulheres, as mulheres negras no Brasil são historicamente as mais atingidas pela exclusão e desigualdades sociais, sendo comumente atingidas pelo cruzamento e sobreposição interseccional de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais que geram as opressões e vulnerabilidades do racismo, sexismo e machismo (Carla AKOTIRENE, 2018).

Enquanto marcador identitário, o gênero irá justificar as violências sofridas por mulheres brancas e negras, bem como raça justifica o racismo imposto aos homens e mulheres negras e a classe que embora possa atingir brancos e negros, revela pelos índices de desigualdade social brasileiro que a pobreza no Brasil, tem cor e ela é negra. A sofisticação do racismo presente em nossa sociedade, aliado aos interesses capitalistas patriarcais, mantiveram os negros e negras na condição de segmentos subordinados, transformando diferenças em desigualdades, o que dificulta ainda mais o acesso e a permanência na educação escolar.

A escola e as universidades têm sido ao longo dos séculos uma das importantes instituições responsáveis por reproduzir a exclusão dentro de um sistema mundo – capitalista, patriarcal, ocidental, racista, cristão, moderno e colonialista, formando sujeitos que não conhecem e não valorizam sua própria história.

A “educação é uma das estratégias da colonialidade” (Zulma PALERMO, 2014, p. 45) e com ela seguem se consolidando, os modelos pedagógicos, as práticas institucionais, os

conteúdos e as formas com que se transmite, constituindo uma rede de relações muito consolidadas da colonialidades do saber.

A partir de meados da década de noventa do século XX, a educação municipal de São José iniciou um processo de profundas transformações. Em 1989 houve a primeira efetivação docente e em 1994, houve a organização do primeiro concurso público para ingresso de profissionais de educação com formação específica nas diferentes áreas do currículo. No ano de 1995, paralelo ao ingresso destes profissionais na rede, foi realizada a primeira formação pedagógica para a educação no município, voltada para o Ensino Fundamental e Médio.

No ano de 1996 o número de estudantes que era de 4.335, expandiu-se para 14.699 em 1999. Para atender a este aumento da demanda de matrículas:

Foram construídas 07 escolas de Ensino Fundamental e ampliadas mais 04 num total de 125 novas salas. Na Educação Infantil foram construídos 09 Centros de Educação Infantil aumentando o atendimento às crianças até 06 anos do município. Também implementamos os polos de Educação de Jovens e Adultos, com o propósito de universalização do ensino fundamental a todos os cidadãos (PREFEITURA DE SÃO JOSÉ, 2000, p. 3).

Nesse período, o prefeito era Dário Elias Berger e o Secretário Municipal da Educação e Cultura era Fernando Melquíades Elias. A rede municipal contava até então com doze centros de educação infantil e onze escolas, além das instituições conveniadas que atendiam parcialmente as crianças do município. Em 1998 foi reestruturado o Setor Pedagógico e os investimentos com os profissionais da rede foram intensificados. Vários projetos foram se constituindo neste setor, entre eles a formação de todos os profissionais da educação, além das professoras, incluindo os especialistas, as diretoras e funcionários da rede de ensino de São José, tendo como horizonte a elaboração de uma Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino, que foi concretizada no ano 2000, a qual visou:

Buscar uma proposta curricular pautada numa concepção de escola que tenha como função social, o compromisso de garantir que cada aluno que por ela passe, se aproprie do conhecimento histórico e socialmente produzido e sistematizado. Ou seja, uma escola que torne possível a cada aluno a apropriação das Ciências, da Filosofia, da Arte e da técnica como condição para a compreensão do mundo em que vive e nele intervir, agir, exercitar a cidadania (PREFEITURA DE SÃO JOSÉ, 2000, p. 5).

Com relação a teoria pedagógica adotada nesta proposta curricular, a escolha foi pela Pedagogia Histórico-Crítica que seria aquela, “dentre as várias teorias, que mais nos capacitaria entender o trabalho educativo no momento histórico em que vivemos, tendo em vista suas

múltiplas determinações, ao mesmo tempo em que nos aponta possibilidades de transformação” (PREFEITURA DE SÃO JOSÉ, 2000, p. 19).

A Legislação Municipal de São José que dispõe sobre o sistema municipal de ensino é a Lei nº. 3.472, de 16 de dezembro de 1999, além de respaldar o que está prescrito na Constituição, da LDB e das Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica, estabelece em seu art. 36:

Os currículos do Ensino Fundamental devem atender a diversidade eventual, explicitando e trabalhando as diferenças, garantindo a todos o seu lugar e valorizando suas especificidades. Parágrafo Único. Os currículos a que se refere o "caput" devem expressar uma proposta político-pedagógica voltada para o exercício da cidadania, na superação de todas as formas de discriminação e exclusão (PREFEITURA DE SÃO JOSÉ, 1999).

Muito embora as prescrições do sistema de ensino e da primeira proposta curricular do município tenham estabelecido objetivos pedagógicos inclusivos e críticos, o currículo em si não contemplava outras desigualdades além da classe, como a racial, sexual e de gênero; não incluía a história dos povos originários, dos africanos e afro-brasileiros, estudando basicamente a história e a produção de conhecimentos europeia em todas as áreas do conhecimento. Também não foi contemplada nessa proposta as questões relativas à sustentabilidade.

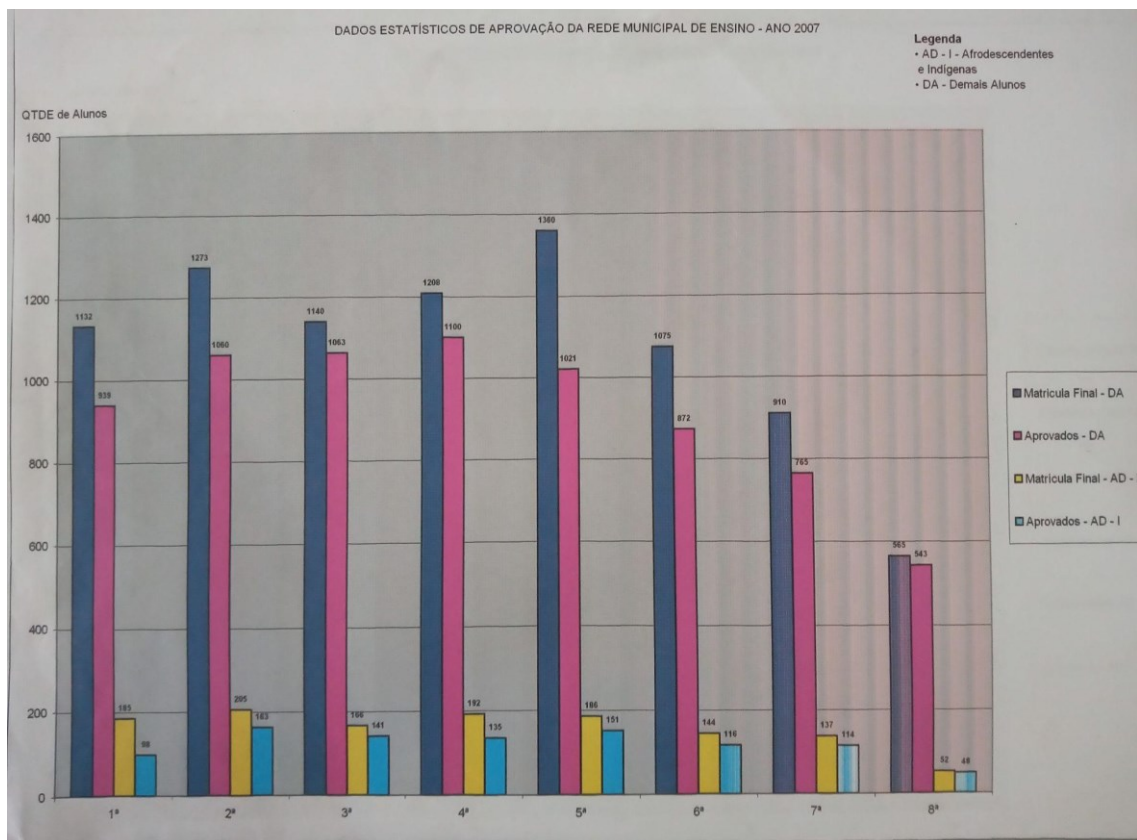
No ano de 2007 na gestão da Secretária de Educação Méri Hang teve início no município a realização das primeiras políticas públicas de promoção da igualdade racial com a realização de um Seminário da Consciência Negra e a elaboração de um caderno pedagógico que foi pensado por uma equipe de professoras da rede municipal de ensino (Abigail Machado Simas Malkoowski, Edinéia Martins, Janaina Amorim Da Silva, Lurdes Agostini, Neusa Terezinha Sottilli), com a coordenação do professor Mário César Brinhosa.

O caderno intitulado de “Referenciais Pedagógicos Para Uma Abordagem Multicultural - Reflexões sobre a lei 10.639/03” foi distribuído para todas as instituições de ensino, juntamente com os demais cadernos pedagógicos das outras áreas do conhecimento. No final deste mesmo ano fui convidada a coordenar as ações para a Educação das Relações Étnico-raciais na Secretaria Municipal de Educação. Uma das primeiras solicitações que fiz foi que os dados de matrícula e aprovação/reprovação das instituições de ensino fundamental municipais fossem tabulados por raça/etnia.

Os dados estatísticos do censo escolar de 2007 com recorte racial escancararam a desigualdade do rendimento escolar logo no primeiro ano do ensino fundamental, quando para muitas crianças ocorre o primeiro contato com uma instituição de ensino escolar. Enquanto

entre as crianças brancas a matrícula registrada foi de 1.132 crianças no primeiro ano com uma aprovação de 939 crianças, perfazendo o índice de 82,9% de aprovação, das 185 crianças declaradas negras do mesmo ano escolar foram aprovadas apenas 98 crianças, o que totaliza 52%. O índice alarmante de reprovação das crianças negras foi motivo de investigação e políticas públicas para tentar reverter esse quadro que indicava uma complexa e histórica desigualdade racial e educacional presente no município, gerando no entanto um certo incômodo das diretoras e professoras ao verem expostos esses dados que foram socializados e desmembrados por instituição de ensino, exigindo uma autoavaliação de todos os agentes do processo de ensino-aprendizagem assim como da gestão escolar, para tentar identificar o modo como ocorriam os processos de exclusão.

Figura 15 – Dados estatísticos de aprovação e matrícula por pertencimento racial



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São José (2007).

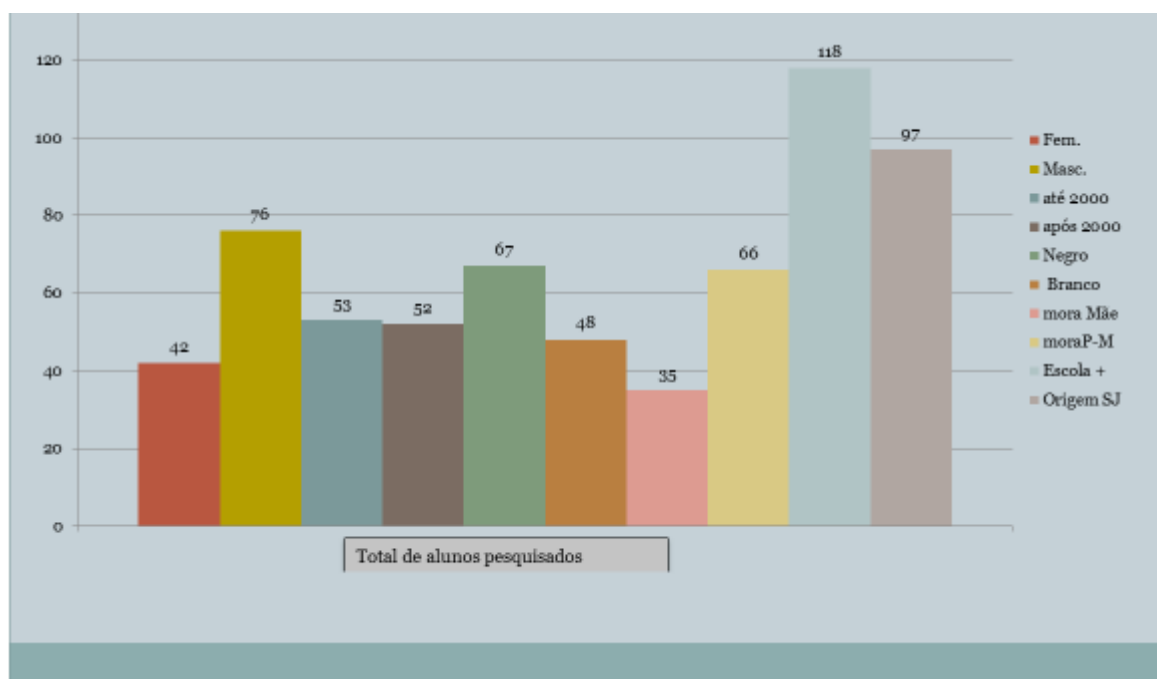
Nos anos seguintes, houve muita resistência por parte das secretarias escolares e direções das escolas na coleta de dados de aprovação e reprovação por cor/raça, pois além de significar um trabalho adicional, não percebiam a importância dessa estatística para o diagnóstico da realidade e planejamento de políticas públicas assertivas, além de temerem a

exposição dos dados da realidade. O próximo e último ano a produzir pesquisas de aprovação e matrículas com recorte racial foi em 2014.

No ano de 2012 a Secretaria Municipal de Educação criou um programa que tinha como público-alvo os estudantes multirepetentes dos anos iniciais, com o objetivo principal regularizar o fluxo escolar dos estudantes que apresentam dois ou mais anos de distorção idade/ano, motivando-os à continuidade dos estudos e a conclusão do Ensino Fundamental. Neste mesmo ano, realizei uma pesquisa com todos os 118 estudantes que faziam parte deste programa, de todas as escolas municipais, buscando identificar o perfil dos estudantes multirepetentes nos anos iniciais.

O resultado desta pesquisa demonstrou que o perfil da grande maioria das crianças e adolescentes que haviam reprovado mais de uma vez nas escolas municipais de São José era de meninos, negros, pobres, que haviam nascido na cidade de São José e que eram oriundos de famílias heteronormativas.

Figura 16 – Perfil dos estudantes multirepetentes dos anos iniciais da rede municipal de ensino de São José



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São José - Setor de EREER e Gêneros (2012).

O resultado dessa pesquisa rompeu com muitos estereótipos, entre eles de que o estudante com baixo desempenho vem de fora, é nortista ou nordestino, como ouvia-se muito falar nas escolas e que seriam fruto das chamadas famílias “desestruturadas”, uma fala conservadora de senso comum, querendo se referir a arranjos familiares em que a mãe solo cria

seus filhos, os pais são separados ou ainda aqueles que seriam fruto de famílias homoafetivas. Por outro lado, a pesquisa também reforçou uma triste realidade que é a estigmatização do menino negro como indisciplinado, marginal e, portanto, discriminado, sujeito a receber menos atenção das professoras.

Ainda no ano de 2012 foi realizado uma pesquisa encomendada pela Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (COPPIR) de Florianópolis que a partir da análise dos dados do censo demográfico do IBGE de 2010 dos municípios da Grande Florianópolis, analisou a situação da população negra em comparação com a população não negra em diferentes aspectos.

Na tabela abaixo, com os dados coletados apenas de São José, observamos que na medida em que o índice de escolaridade das pessoas aumenta, amplia a desigualdade salarial entre brancos e negros. Na terceira linha da tabela observamos o percentual que o salário do negro representa dentro do salário do não negro. Nessa análise, as pessoas negras pesquisadas que tinham como nível de escolaridade o doutorado, recebiam 18% do salário de uma pessoa branca com o mesmo nível de escolaridade.

Tabela 1 – Remuneração de São José por grau de instrução

	Analfabeto	Fundamental Incompleto	Fundamental Completo	Médio Incompleto	Médio Completo	Superior Incompleto	Superior Completo	Mestrado	Doutorado
Negros	738	606	685	753	923	1.281	2.705	7.309	1.863
Não-negros	777	768	855	864	1.047	1.366	3.217	12.064	10.162
Sal Negro/Sal Não-negro	95%	79%	80%	87%	88%	94%	84%	61%	18%

Fonte: Estudo dos Indicadores Socioeconômicos da População Negra da Grande Florianópolis. CERES: Belo Horizonte, 2012, p. 92.

No censo escolar de 2014 foi coletado novamente os dados de autodeclaração dos estudantes da rede municipal de ensino de São José, respondidos geralmente pela família. Esses dados nos permitem ter um panorama da diversidade étnico-racial presente no município, ao mesmo tempo que apontam o número expressivo de estudantes com dificuldades para reconhecer o seu pertencimento étnico-racial, consequência do racismo que vivemos em nossa sociedade.

Tabela 2 – Perfil étnico-racial dos estudantes da rede municipal de ensino de São José

Cor/ raça	Amarela	Branca	Indígena	Não declarou	Parda	Preta	Negra
TOTAL	33	10786	47	4584	2167	1026	3193

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São José (2014).

A tabela acima agrupou os dados de pretos e pardos na última coluna para dar maior visibilidade à expressiva população negra na região. Deve-se mensurar a relatividade desses dados, que devem ser ainda maiores devido ao grande número de estudantes que potencialmente poderiam fazer parte deste grupo e não se autodeclaram a ele pertencentes.

Os dados de aprovação e reprovação tabulados neste ano não podem ser considerados fidedignos por dois motivos, primeiro porque algumas escolas não levaram a sério a coleta de informações, invisibilizando a população negra presentes nas escolas e segundo porque o setor de estatísticas, responsável por sistematizar esses dados, não agrupou os dados dos pardos juntamente com os dados dos estudantes declarados pretos, como é o padrão nas pesquisas étnico-raciais, na hora de avaliar a reprovação. Observamos que apesar da parcialidade dos equívocos, os dados de reprovação, ainda que com uma diferença pouco significativa, pesam para os estudantes pretos, o que nos alerta para um problema que deve ser muito maior.

Tabela 3 – Aprovação/reprovação por perfil étnico-racial na rede municipal de ensino de São José

Aprovados pretos	Reprovados pretos
880	140
86,27%	13,73%
Aprovados outras etnias	Reprovados outras etnias
9943	1296
88,56%	11,54%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São José (2014).

No ano seguinte de 2015, o município passou por um processo polêmico de elaboração e aprovação do Plano Municipal de Educação (PME). O ponto nevrálgico do plano foi a

educação das relações de gênero como um componente curricular da educação básica. Setores conservadores políticos e religiosos se articularam e deturpam a questão, criando um monstro para a sociedade, que se virou contra as educadoras e as escolas, sem sequer se debruçar para ler o que estava previsto de fato no PME e assim poder perceber que não havia sido incluído nada muito diferente do que já estabelecia o parâmetro curricular nacional desde a década de 1990, de orientação sexual, centrado principalmente no respeito e esclarecimento das questões de sexualidade e de construções de identidades de gênero.

Nesse jogo de forças, de um lado estavam as professoras, o sindicato dos servidores municipais (SINTRAM), universidades, movimentos sociais e o setor de EREER e Gêneros do município e do outro lado, padres, pastores, vereadores, alguns gestores municipais e parte da sociedade. Acabou vencendo o conservadorismo, com o apoio da maioria das vereadoras e vereadores, da Secretária de Educação e da prefeita, cujos interesses estavam atrelados a política local e a proximidade das eleições municipais.

O PME original que havia sido construído coletivamente por um fórum de educação constituído por diferentes segmentos do município vinculados à educação, foi alterado pelos legisladores municipais, a pedido da prefeita Adelina Dal Pont, suplantando importantes estratégias educacionais relacionadas à questão de gênero e étnico-racial, tais como:

1.17) Implementar em todas as instâncias de ensino a perspectiva étnicorracial e de gênero, pluralidade religiosa e orientação sexual, desde a educação infantil, assegurando a integridade física, psicológica e cultural das crianças, no sentido de prevenir práticas racistas, preconceituosas, discriminatórias e homofóbicas; [...]

2.29) Coletar, analisar, divulgar dados de rendimento e movimento de: evasão, aprovação, distorção idade/ano, perfil sócio-econômico, étnico-racial, sexo e gênero, desenvolvendo a cultura de acompanhamento do diagnóstico de autoavaliação, visando a construção de políticas públicas que atendam as demandas do público atendido, prioritariamente com a implantação de sistemas de dados²⁰

Uma sociedade estruturada pelo patriarcado, na qual homens brancos querem manter-se no poder, dominando e controlando o corpo feminino, mantendo-o submisso com o auxílio de argumentos religiosos, numa justificativa de defender um modelo hegemônico e excludente de família, tem interesses que a escola continue oferecendo uma educação a serviço da colonialidade, que não rompa com os papéis de gênero que reforçam o estereótipo do masculino superior, violento e do feminino sensível e inferior, pois assim a manipulação será mais eficiente.

²⁰ Lei Ordinária 5487 2015 de São José SC (leismunicipais.com.br). <https://leismunicipais.com.br/a/sc/s/sao-jose/lei-ordinaria/2015/549/5487/lei-ordinaria-n-5487-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-de-sao-jose-pme-e-da-outras-providencias-2015-10-15-versao-consolidada>

O gênero, assim como o sexo e a raça, são ficções poderosas impostas na modernidade/colonialidade de forma hierárquica, que estão imbricadas com o sistema capitalista. Nesse sentido não podemos desvincular a questão de poder e economia ao longo da história, dos problemas sociais de desigualdade que afligem a humanidade, pois como analisa Grosfoguel (2019, p. 63):

Todas as relações de dominação e exploração que acompanham a expansão colonial europeia são vistas como epifenômenos derivados ou superestruturas da infraestrutura econômica. Por exemplo, o racismo, sexismo, eurocentrismo, cristão-centrismo, ocidentalismo, heterossexismo, cartesianismo, ecologicídio, etc. são todos problemas derivados do capitalismo.

No entanto, mesmo o PME sofrendo duros cortes, com a intenção de fortalecer a colonialidade nos currículos escolares e manter desigualdade entres os sexos, gêneros e raças, retirando do texto original todas as frases que continham a palavra gênero, inclusive a parte do texto referente a merenda das escolas, quando o texto se referia a gêneros alimentícios; as demais estratégias ficaram semelhantes ao Plano Nacional de Educação (PNE), prevendo o respeito às diferenças de forma mais ampla, garantindo assim a possibilidade de mantermos a legalidade de currículos, projetos políticos pedagógicos e planejamentos de aulas, que contemplem a promoção da igualdade racial, de sexo e gênero.

Entre as referidas estratégias que se mantiveram no Plano Municipal de Educação (Lei Municipal nº. 5487/2015), que permitem às educadoras trabalharem a pluralidade dos sujeitos nos seus planejamentos, cabe destacar:

(a) Implementar, em todas as instâncias de ensino, perspectivas no sentido de prevenir qualquer prática discriminatória (estratégia 1.17 para todos os âmbitos de ensino);
(d) Dar efetividade ao disposto na legislação nacional no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino da História da África, Cultura Afro-Brasileira e Indígena, garantindo, o cumprimento às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, bem como, as diretrizes curriculares nas esferas Federal, Estadual e Municipal, programas de formação imediata e continuada, conforme a realidade local; (estratégia 2.20 para o Ensino Fundamental).

Além destas, que exemplificam, com base nas leis, as possibilidades das educadoras atuarem legalmente na promoção de uma educação antirracista, que não seja misógina, sexista ou homofóbica, temos logo no início do texto do PME a terceira diretriz aprovada, semelhante ao previsto no texto do Plano Nacional de Educação, que prevê a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Referente especificamente à meta 7, voltada para a qualidade da educação, o PME fixa três estratégias que intimamente relacionam-se ao currículo:

- 7.1) Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;
- 7.15) Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança;
- 7.17) Garantir, na Proposta Curricular e no PPP, a aplicação de conteúdos sobre a história e as culturas africanas, afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.

Nas estratégias acima citadas, percebemos novamente a ênfase da perspectiva do respeito à diversidade e seu correlato combate à violência/intolerância, prevendo sua inserção no currículo e demais documentos educacionais. Essa legislação, ainda pouco conhecida entre as educadoras, que temem ser interpeladas pela comunidade ao abordar temas vinculados ao respeito às diferenças diante do ambiente nacional e regional, hostil e retrógrado que estamos vivendo, pode ser considerada juntamente com as leis 10.639/03 e 11.645/08 suportes legais para a implementação de uma educação antirracista, capaz de criar fissuras na colonialidade educacional implementada nas escolas municipais.

Nesse mesmo ano de 2015, a Secretaria Municipal de Educação de São José realizou uma prova municipal que foi aplicada em todos os anos do ensino fundamental de todas as instituições municipais de ensino fundamental, com o objetivo de sondar o nível de aprendizagem dos estudantes, tendo um diagnóstico que permitisse atuar pedagogicamente visando prepará-los melhor para a prova do governo federal do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cujo desempenho interfere no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A avaliação dos resultados desta prova surpreendeu ao evidenciar que na comparação do desempenho dos estudantes que nunca haviam sido reprovados, com os estudantes multirepetentes integrantes das turmas do programa de correção de fluxo “Tempos de Aprendizagens” (TAS), estes últimos alcançaram resultados de aprendizagens superiores ou equivalentes aos demais, escancarando que a reprovação desses meninos, negros, pobres,

poderia ter sido evitada, porque afinal revela que outros critérios de definição da decisão de aprovação/reprovação foram utilizados por seus professores.

Tabela 4 – Prova São José - Análise de resultados - Percentual de acertos

REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ									
PROVA SJ	ANO	LP	Nº ALUNO	MTM	Nº ALUNO	CN	Nº ALUNO	CH	Nº ALUNO
ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR	1º ANO	66,0 %	933	77,8 %	930	---	---	---	---
	2º ANO	77,3 %	956	82,0 %	955	---	---	---	---
	3º ANO	72,1 %	1083	50,9 %	1083	---	---	---	---
	4º ANO	75,1 %	1088	50,1 %	1086	---	---	---	---
	5º ANO	68,9 %	1019	63,8 %	1019	52,4 %	1018	50,8 %	1018
	6º ANO	72,3 %	1137	36,5 %	1137	69,8 %	1137	57,9%	1137
	7º ANO	75,2 %	1051	36,3 %	1051	50,9 %	1055	54,2 %	1055
	8º ANO	65,0 %	838	22,0 %	838	56,3 %	838	43,9 %	838
	9º ANO	69,7 %	876	36,9 %	876	44,5 %	875	47,5 %	875
PROGRAMA TEMPOS DE APRENDIZAGENS TAS	2ªA. TAS	90,0 %	03	76,7 %	03	---	---	---	---
	3ªA. TAS	54,3 %	44	44,6 %	44	---	---	---	---
	4ªA. TAS	53,8 %	105	43,7 %	105	---	---	---	---
	5ªA. TAS	59,2 %	119	46,2 %	119	45,0 %	119	43,0 %	119
	6ªA. TAS	61,8 %	166	32,3 %	166	56,7 %	164	46,2 %	164
	7ªA. TAS	63,1 %	187	35,1 %	187	38,0 %	187	42,0 %	187
	8ªA. TAS	58,1 %	150	23,2 %	150	51,0 %	150	36,0 %	150
	9ªA. TAS	58,6 %	58	30,3 %	58	40,1 %	58	47,6 %	58

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São José (2015).

Essas crianças e adolescentes foram rotulados nas escolas como menos inteligentes por anos, tiveram sua autoestima afetada, outras chegaram a desistir de estudar. A exclusão promovida pelo racismo institucional escolar é algo ainda muito negligenciado pelo poder público, universidades, escolas, professoras e pela sociedade. Transcende as ações individuais, opera de forma discreta, com a sobreposição dos interesses de um grupo que detém o aparato institucional, sobre outros, impondo regras e padrões racistas. No entanto, como diz o jurista e atual Ministro dos Direitos Humanos Silvio Almeida (2019, p. 47):

As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo direto: as instituições são racistas, porque a sociedade é racista.

De que modo essas crianças e adolescentes foram vistos pela escola? bell hooks, nos traz uma reflexão pautada em sua experiência, “me dei conta que, para as pessoas negras, a dor de aprender, que não podemos controlar nossas imagens, como nos vemos (se nossas visões não forem decolonizadas) ou como somos vistos, é tão intensa que isso nos estraçalha. Isso destrói e arreventa as costuras de nossos esforços de construir o ser e de nos reconhecer” (bell

hooks, 2019, p. 35). Embora bell hooks fale do contexto estadunidense, a situação no Brasil quanto a racialização dos sujeitos e branquitude, permite a associação das duas realidades.

No ano seguinte em 2016, a sociedade democrática que supúnhamos ser,

Um berço para lutas-acordos-lutas-acordos, foi alterada radicalmente com a destituição da presidenta eleita. O que se desenhou no país, a partir de então, é uma luta sem possibilidade de acordos, pois estamos a operar com grupos que se definem detentores de verdades absolutas em torno de vários assuntos, inclusive sobre o que é uma escola, como e o que deve ser ensinado nesse lugar (Sandra OLIVEIRA; Flávia CAIMI, 2021, p. 4).

Nesse período, estava em debate e tramitando no nosso país a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Após conturbadas polêmicas e mudanças repentinas de versões, fruto do momento político que o Brasil começava a atravessar, foi homologada uma terceira versão da BNCC em dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, que fortalece uma perspectiva eurocentrada de conhecimentos. Temos, portanto, no Brasil um documento educacional com força curricular que direciona as propostas curriculares estaduais e municipais, extremamente conteudista, reforçando a colonialidade na educação brasileira. A brecha que permitiria romper com o universalismo proposto, estaria resguardado no que estabelece a legislação em vigor das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 26 da Lei nº 9.394, de 1996 afirma que:

[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter Base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, n.p.).

No entanto, diante do formato e da proporção do documento da BNCC, fica o questionamento, se o conjunto de objetivos definidos para todas as áreas permitirá dentro dos limites do ano letivo, que as propostas curriculares e os planejamentos escolares contemplem componentes curriculares adicionais e temas transversais, como a parte diversificada do currículo.

Em São José, entre os anos de 2018 e 2019, houve um movimento articulado pela Secretaria Estadual de Educação em parceria com a Secretaria Municipal de Educação para que fosse escrita uma proposta curricular municipal respeitando o que estava estabelecido na BNCC. Esse movimento em cumprimento aos encaminhamentos estaduais e federal, desconsiderou os textos escritos coletivamente pelas professoras nos anos anteriores, que

tinham o propósito de construir uma proposta curricular que atendesse as especificidades do município.

No esforço das professoras e coordenação do grupo de história, conseguimos complementar o texto da BNCC com perspectivas históricas e temáticas contemporâneas, como a decolonialidade, a educação para as relações étnico-raciais, a educação patrimonial e direitos humanos) que qualificaram a proposta curricular municipal, no entanto, estas não tinham o poder de alterar a estrutura da concepção de educação que estava prevista na BNCC.

As políticas públicas educacionais catarinenses e nacionais continuam compactuando com a colonialidade do ser e saber, mantendo até hoje as perspectivas epistemológicas eurocêntricas, mesmo após séculos do término da colonização e inúmeras legislações educacionais antirracistas vigentes no país. Comprometidas com um discurso arraigado na matriz colonial do poder e do saber, as narrativas hegemônicas que predominam nas universidades e escolas, além de objetificarem, racializando e inferiorizando o sujeito africano ou afro-brasileiro para justificar a violência do genocídio, apoderaram-se de seus conhecimentos, ao mesmo tempo em que negaram sua capacidade cognitiva, realizando um verdadeiro epistemicídio.

Segundo Sueli Carneiro, epistemicídio é um elemento constitutivo do dispositivo de racialidade, que nomeia o processo de destituição da racionalidade, da cultura e da civilidade do Outro ao longo da modernidade ocidental. Para a filósofa e feminista negra, “o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender” (CARNEIRO, 2023, p. 89).

No ano de 2021, ainda vivendo os temores e perdas da pandemia da COVID-19, grande parte das crianças e adolescentes retornaram às aulas presenciais. Entre os estudantes que mantiveram o vínculo escolar no município naquele ano, foram coletadas na matrícula as seguintes informações de pertencimento racial, que revelam um retrato mais atualizado do perfil dos estudantes municipais:

Tabela 5 – Perfil étnico-racial dos estudantes de São José da Rede Municipal de ensino

Branços	Pretos	Pardos	Amarelos	Indígena	Não declarou
57%	9%	26%	2%	1%	5%

Fonte: INEP (2021).

No contexto municipal de 2021, numa cidade com mais de duzentos e quarenta e seis mil habitantes, englobando todas as instituições das diferentes redes de ensino que atuam no ensino fundamental em São José, sejam elas públicas municipais, estaduais ou federais, conveniadas, filantrópicas ou particulares, temos o seguinte perfil étnico-racial:

Tabela 6 – Perfil étnico-racial de todos os estudantes do município de São José

	Não declarou	Branca	Preta	Parda	Amarela	indígena
Feminino 26.131	6908	14.375	1.360	3.397	67	24
Masculino 26.602	6.871	14.735	1.381	3534	63	18
Total 52.733	13.779	29.110	2.741	6931	130	42

Fonte: INEP (2021).

Os números revelam que a diversidade étnico-racial dos estudantes está presente nas escolas do município de forma muito expressiva, porém quando verificamos os materiais pedagógicos adotados nas escolas municipais principalmente o livro didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em todas as áreas do conhecimento, verificamos que essa diversidade não está sendo contemplada suficientemente nos conteúdos abordados. A história do nosso país, incluindo a história dos povos indígenas e afro-brasileiros, assim como a história do continente americano, do qual fazemos parte, principalmente da América Latina, ainda recebem uma atenção reduzida.

Conforme Nilma Gomes (2012) existe uma convivência conflituosa de valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos na escola, nos livros didáticos, no currículo e na sala de aula. Nesse contexto, as discriminações raciais expressam-se também pelo silêncio, seja no currículo, na desvalorização dos saberes ou nas mais diversas formas do (não) dizer, que instituem o vazio, a ausência e os silêncios.

Considero que tão ou mais importante do que a seleção dos conteúdos que integrarão o planejamento anual das professoras é a definição da narrativa dos discursos adotada nas práticas pedagógicas. Não apenas a escolha das palavras revela visões de mundo, como a narrativa utilizada identifica o modo como você percebe a história, os sujeitos e o conhecimento. Se ao estudar a colonização brasileira a abordagem não problematizar o fato histórico na perspectiva do oprimido, continuaremos contribuindo para uma história hegemônica e excludente.

Da mesma forma, se ao estudarmos a escravidão no Brasil, não questionarmos a ação da branquitude, que em nome da ambição capitalista sequestrou e desumanizou milhões de pessoas, usando a violência como forma de tratamento e promovendo o maior genocídio da história, não estaremos propiciando aos sujeitos uma consciência crítica do mundo de vivemos. Como nos diz Cida Bento, “O ensino de história fala sobre a escravidão sem responsabilizar os brancos por esse feito. Estudantes brancos ficam com a impressão que ser negro era motivo de vergonha” (Cida BENTO, 2022, p. 8) e acrescenta é na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude” (Cida BENTO, 2022, p. 78).

A educação é uma prática social complexa na qual estamos sujeitos em todos os momentos das nossas vidas, em diferentes lugares e com diferentes agentes; tendo as suas especificidades, conforme o contexto histórico e cultural analisado, extrapolando, portanto, o universo escolar. Considerarei nesta pesquisa o conceito de educação formal adotado pela professora Helena Araújo em sua tese, como sendo aquela educação que tem como locus básico e espaço privilegiado a escola, o local de saber sistematizado, onde as instituições promovem o ensino certificador de titularidades, seguindo as legislações educacionais específicas e prescrições curriculares normatizadoras, sendo alguns de seus níveis de caráter obrigatório no Brasil (Helena ARAÚJO, 2012).

No entanto, como sabemos, a estrutura educacional escolar tem seus limites de atuação. Está vinculada aos interesses de uma rede de ensino, que é atravessada por interesses políticos, econômicos e sociais. Possui limitações legais no sistema de ensino e orientações curriculares nacionais que estão atreladas às concepções ideológicas históricas sobre educação, que influenciam desde a arquitetura do prédio da escola, a definição das disciplinas escolares, a vestimenta dos estudantes, a postura das professoras, a elaboração do projeto político pedagógico, aos eventos realizados pela instituição, entre outros.

A professora argentina Zulma Palermo considera que a educação formal, “está definida e estruturada para reproduzir e perpetuar em todos os seus níveis e em todas as suas formas, a matriz colonial do poder” (Zulma PALERMO, 2014, p. 15). Se a escola foi pensada para reproduzir a colonialidade e está inserida numa sociedade que historicamente escolheu perpetuar o racismo como uma das ações para que a branquitude se mantenha no poder, essa sociedade, a exemplo do que encontramos em São José e na Grande Florianópolis, têm impedido a inserção dos sujeitos que não correspondem ao padrão da branquitude em todos os

espaços de poder, de atuação social, artística e de oportunidades de trabalho, que historicamente vêm sendo ocupadas exclusivamente por brancos e brancas.

Esse contexto racista que não reconhecia a população negra enquanto sujeitos de direitos, provocou a necessária articulação e organização dessa parcela da população em movimentos sociais na luta por uma legislação antirracista que pudesse transformar esse cenário, assim como estimulou a criação de movimentos artísticos que representassem espaços de existência, resistência e (re)existência, reivindicando humanização, visibilidades e oportunidades em distintas formas de expressão. Um desses movimentos que fez brotar a esperança de mudança, com muitas sementes e poesia nessa terra hostil às diferenças raciais e interseccionais, foi o Coletivo Ação Zumbi, com o qual dialogaremos nos próximos capítulos.

2.2 LEGISLAÇÕES ANTIRRACISTAS EDUCACIONAIS PARA PENSAR CONTRAPROPOSTAS PEDAGÓGICAS

A história da educação antirracista no Brasil, assim como a luta pelo acesso à educação da população negra, tem o protagonismo dos movimentos negros. A busca por um currículo menos eurocêntrico que garanta a presença legítima da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação escolar foi uma das bandeiras antigas dos movimentos negros e uma conquista efetivada no início do século XXI. Foram necessários mais de quinhentos anos após a invasão colonial para que o nosso país fizesse uma correção histórica, a fim de incluir a história daqueles que representam a maioria da população nesse país, nos currículos das escolas brasileiras.

A Lei 10.639/03 aprovada no início do primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva pode ser considerada a primeira lei educacional antirracista brasileira, alterando os artigos 26 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96). Posteriormente ela foi ampliada com o parecer do Conselho Nacional de Educação 03/2004 e a Resolução 01/2004, que resultaram na regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, abrangendo todos os níveis da educação brasileira, da educação infantil ao ensino superior, sendo um importante subsídio para o tratamento das diferenças étnico-raciais na educação.

O documento das Diretrizes é constituído de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da educação, com o objetivo de construir uma nação democrática para todos e todas, buscando “divulgar e produzir conhecimentos, bem como 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 da identidade” (BRASIL, 2010, p. 254).

No entanto é no relatório redigido pela professora e conselheira negra do Conselho Federal de Educação, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, em parceria com grupos dos movimentos negros, conselhos municipais e estaduais de educação, militantes, docentes e a sociedade civil interessada na construção de uma sociedade mais justa, independente do seu pertencimento étnico-racial, que temos de maneira ampliada uma importante política curricular de ação afirmativa, baseado num tripé fundamental com três dimensões políticas para pensarmos o enfrentamento ao racismo no Brasil, que são as políticas de reparações, reconhecimento e valorização.

Na dimensão da reparação, caberia ao Estado e a sociedade tomar medidas para ressarcir:

[...] os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e influir na formulação de políticas no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2010, p. 232).

O reconhecimento exige primeiramente um respeito humanizante das pessoas negras e a sua descendência africana. Exige que se questionem as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos, que se criem programas que corrijam desigualdades raciais, sociais e educacionais, além do que, a branquitude assuma sua responsabilidade histórica, moral e política de combater o racismo.

A valorização da população negra e a sua produção cultural, histórica, assim como ao seu direito à diferença enquanto grupo social, com relações aos demais grupos sociais, que compõem a sociedade brasileira. E isto requer “mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modelos de tratar as pessoas negras” (BRASIL, 2010, p. 232). Requer também conhecer e respeitar os processos históricos de resistência negra desde o período de escravização até a contemporaneidade, individual e coletivamente.

Dentro da estrutura do relatório que apresenta o parecer relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, gostaria de destacar ainda os três princípios que deverão conduzir as ações docentes na promoção da igualdade racial em cumprimento a lei 10.639/03. O princípio da Consciência Política e Histórica da Diversidade, o Fortalecimento de Identidades e Direitos e Ações de Combate ao Racismo e as Discriminações.

Alguns anos mais tarde a lei 10.639/03 foi ampliada com a aprovação da lei 11.645/08 incluindo a obrigatoriedade da história e da cultura dos povos indígenas brasileiros nos currículos escolares. No ano seguinte, em 2009 o Ministério de Educação lançou um documento que distribuiu a responsabilidade de cumprimento das legislações de promoção da igualdade racial com todas as instâncias, órgãos, entes federados, níveis de educação e cargos vinculados à educação, que foi o chamado “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”, na qual muitas instituições nacionais e internacionais estiveram envolvidas na sua elaboração.

O ano de 2010 foi marcado pela aprovação da lei nº 12.288 que instituiu o Estatuto de Promoção da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Na área da educação, essa legislação ao garantir as ações afirmativas, como um conjunto de ações reparadoras das desigualdades raciais criou oportunidades de promoção da igualdade racial, abriu portas para políticas públicas criadas posteriormente em diferentes áreas de cidadania e na educação, ampliaram as condições de acesso e permanência no ensino superior da população negra e indígena.

Um desses exemplos é a lei nº 12.711 de 2012, conhecida como lei de cotas, que estabeleceu cotas sociais e raciais para o ensino superior. Essa legislação representou um salto na democratização de acesso ao ensino superior da rede pública federal de educação, mudando o perfil do estudante universitário, melhorando a condição social das famílias dos estudantes, empoderando o jovem negro e ampliando o debate da importância das questões raciais no Brasil dentro e fora das universidades, apesar dos inúmeros desafios e resistências enfrentadas na sociedade brasileira.

É possível refletir que as políticas públicas educacionais antirracistas ao serem implementadas, promovem uma certa desestabilização na supremacia branca, provocando um movimento de mudança da branquitude. Embora essas legislações tenham como foco o

favorecimento, como medida reparatória, os grupos raciais de negros e indígenas, ao promoverem a equidade acabam contribuindo com todos os grupos, que são beneficiados por terem a oportunidade de convivência com as diferenças e promoção de um letramento racial, ao se depararem com a necessidade de incluir novos sujeitos e reverem suas epistemologias, metodologias, planejamentos.

Muito embora tenhamos esse conjunto de legislações que garantam em tese, uma educação que respeite e contemple a diversidade da ancestralidade brasileira nas escolas e universidades e que estabeleça o respeito e a igualdade de oportunidades entre os sujeitos, independente do seu pertencimento étnico-racial, sabemos que a realidade presente no nosso cotidiano é cruelmente diferente e excludente. Um longo caminho ainda precisa ser trilhado para enfrentar a colonialidade presente na educação, nas nossas mentes e nos nossos corpos. Para que esse processo ocorra:

Me parece central, a transformação da estrutura da educação formal para colaborar na formação de sujeitos conscientes de seu pertencimento em condições de viver a decolonialidade. E isso nos conduz inevitavelmente, nas práticas de relação intercultural como as que constroem as comunidades (Zulma PALERMO, 2014, p. 49).

Na perspectiva da pedagogia decolonial, segundo a qual as “práticas insurgentes fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver” (Catherine WALSH, 2013, p. 27), penso ser possível ousar reestruturar as escolas, semeando possibilidades outras que estejam abertas a trocas de saberes, numa aliança com a comunidade local e os movimentos sociais, criando estratégias de “aprendizagem, (des)aprendizagem e (re)aprendizagem, reflexão e ação” (Catherine WALSH, 2013, p. 35) e assim construir novas histórias de um outro lugar de fala, incluindo outros sujeitos, desconstruindo estereótipos, fortalecendo processos identitários, tratando os estudantes com respeito, enquanto sujeitos e autores de suas próprias histórias, para que assim possam estar mais fortalecidos, para enfrentar o racismo cotidianamente.

Buscando visibilizar práticas insurgentes na educação, capazes de criar fissuras na colonialidade, insiro na pesquisa o Coletivo Ação Zumbi, um movimento negro artístico que atua entre os municípios de São José e Florianópolis, com propósitos antirracistas de uma educação não formal, que vêm conseguindo criar conexões com a educação formal e nessa troca de saberes colaborar com as escolas no cumprimento das legislações de enfrentamento ao racismo.

Como diz um dos poemas do espetáculo “Amor Negro Amor” do Coletivo Ação Zumbi:

A hora é de virar o rumo,
Fazer a curva,
Dobrar o cabo,
Dar a volta na montanha,
Virar o jogo.
E do abraço preto que nos liberta,
mostrar que onde andaram nossos pés amarrados
é onde andarão os nossos olhos altivos
E aonde chegará a nossa força.
Agora não é mais só seguir de queda em queda,
de levantar-se em levantar-se, e levantar de novo
Agora é!
Agora foi!
E não é depois.
É agora.

3 A HISTÓRIA DE EXISTÊNCIA, RESISTÊNCIA E (RE)EXISTÊNCIA DO COLETIVO AÇÃO ZUMBI

O Coletivo Ação Zumbi nasceu entre duas cidades interligadas por pontes. A ilha de Santa Catarina, que faz parte da cidade de Florianópolis, capital catarinense, e a cidade vizinha São José. Entre o lado de lá e o lado de cá da ponte vivem os integrantes deste coletivo, rompendo fronteiras geográficas, epistemológicas e artísticas, na pretensão de transgredir com o projeto hegemônico de invisibilidade da presença e atuação das populações negras na Grande Florianópolis.

Por meio de expressões artísticas multidimensionais reivindicam visibilidade e oportunidades aos artistas e as memórias negras contra-hegemônicas, que as cidades mantinham silenciadas. Antes do grupo constituir-se, alguns integrantes se conheceram ao encenarem juntas em 2001, num espetáculo histórico para a região da Grande Florianópolis, o “Negros em Desterro”, com repercussão regional. Conforme rememora uma das criadoras do Coletivo, Lelette Coutto:

Quando a gente montou o *Negros em Desterro*, aquela batalha toda pra montar a produção, nós conseguimos avançar e o que eu busquei fazer, nós tínhamos ali um grupo de pessoas incríveis, que eu conheci a partir deste trabalho. [...] Não eram todos pretos, porque a história que contava, precisava de outras pessoas brancas na cena, mas era um espetáculo na sua grande maioria de pessoas pretas catarinenses. Estivemos no maior teatro daqui na época que foi o CIC, tivemos também em outros municípios, estivemos em Itajaí, em Criciúma, em São José e um sucesso absurdo. Contando a história dos *Negros em Florianópolis* desde a época da saída obrigatória de África do processo de escravização dessas pessoas e chegando ao tempo atual, também com o mesmo processo do racismo fazendo parte da trajetória dessas pessoas. Então nós trouxemos esse espetáculo, que foi um sucesso, as pessoas querendo ver e participar com filas pra entrar, mas e a partir daí, o que acontece? Como é que ficou a cena catarinense?²¹.

Em 2003, dois anos depois do “*Negros em Desterro*” três mulheres negras, Lelette Coutto, Margarete Vieira e Fernanda Souza, que atuavam no teatro, na dança, na música e na educação, criaram a Associação Cultural Ação Zumbi, da qual faz parte o Coletivo Ação Zumbi. Com a sua intervenção artística, o coletivo Ação Zumbi foi criando brechas, mostrando que a população negra também faz parte da história da região, entrelaçando as produções artísticas com a educação formal de São José, ao inserir possibilidades metodológicas outras, contribuindo assim, para romper com a colonialidade dos currículos e práticas escolares, ainda presentes no século XXI.

No ano seguinte a criação do grupo, somou-se ao elenco Juçara de Assis, atual presidenta do Coletivo e os integrantes do grupo de samba *Novos Bambas*²² da Grande Florianópolis, os quais ela produz, além de ter vinculação familiar. Conforme seu relato:

A vontade de fazer teatro e mostrar a cultura negra era uma coisa interna a necessidade de mostrar, mas a oportunidade surgiu numa apresentação de samba do grupo *Novos Bambas* na Universidade Federal de Santa Catarina, eu estava lá organizando e a Marga Vieira que era do Ação Zumbi, estava nos observando e quando ela pôde se aproximar, ela disse: vocês precisam se juntar a nós. Vocês podem ir numa reunião em São José?”. Aí me falando que iria ser muito interessante e a gente foi. Chegando lá na tal reunião, Lelette Coutto já me recebe e diz assim: “Esse texto daqui, podes ler

²¹Canal do *youtube* Lelette Coutto - Mulher Negra na Cena Teatral Catarinense. Transmitido em 3 de abril de 2022. Acesso em: 10 abr. 2022.

²²O grupo surgiu oficialmente no ano 2000 na comunidade do Morro da Caixa, na região continental de Florianópolis. O seu samba é resultado de uma herança musical muito forte na família, sendo a maioria dos componentes familiares do já falecido Capitão Amaro, um dos maiores capitães do Cacumbi de Santa Catarina. O *Novos Bambas* tem entre as suas características musicais a divulgação do samba autêntico, também conhecido como samba de raiz. Além disso, o grupo contava ainda com a graciosa participação das três pastoras, Caroline, Daniela e Eloísa, que dão um toque especial ao samba através de suas vozes harmoniosas e de perfeitamente afinadas. Atualmente Eloisa Gonzaga tem atuado mais na carreira solo e tem se dedicado aos seus estudos, sendo atualmente doutoranda de Música na UFBA. O grupo se preocupa ainda em participar de eventos culturais que exaltam a importância cultural do negro em Santa Catarina. (Informações coletadas no blog dos *Novos Bambas*: <https://novosbambasfloripa.blogspot.com>. Acesso em: 21 jul. 2022.

pra mim?”. E foi assim. Houve então um casamento da musicalidade e ancestralidade, samba, Cacumbi, com o Coletivo Ação Zumbi e o teatro.²³

Atualmente a associação é composta por mais de trinta membros, de maioria negra, com diferentes formações profissionais. Há quem seja da área do teatro, desde estudantes de graduação até mestres, além de dançarinas profissionais, cantores, professoras de educação física, pedagogas entre outras profissões. Fazem parte do elenco do Ação Zumbi: Adriano de Brito, Ágata Vicente, Allende, Alice Corrêa, Anderson de Brito Vicente, Brother, Caroline Gonzaga, Camirê Couto, Cleber Fiorio, Cleiton Medeiros, Daniel Medeiros, Diovanna Alves, Duh Romão, Edenice Fraga, Eloisa Gonzaga, Estevão Javela Lussequê, Fábio Marques, Fernanda Rosa, Giselle Corrêa, Gsé Silva, Joana Felício, Juçara de Assis, Lara Gradil, Laura Aranovich, Leandro Batz, Lelette Couto, Luan Renato Telles, Marcinho Gonzaga, Marco Lourenzo, Maria Silva, Manuuh Viana, Nane Gonzaga, Nathália Albino, Sandro Maquel, Sergio Nonato, Sandro Maquel e William Camargo.

As ações do grupo desde a sua criação até o presente momento, sempre assumiram um caráter pedagógico com suas reflexões, oferecendo uma educação para as relações étnico-raciais antirracista de maneira não formal, uma educação outra, tensionando o poder público a repensar suas políticas públicas educacionais e a incluir sujeitos até então excluídos ou pouco valorizados nas propostas curriculares.

Por educação não formal, utilizo o conceito desenvolvido pela socióloga Maria da Glória Marcondes Gohn, que se refere aos processos pedagógicos voltados para formação em cidadania e emancipação social dos sujeitos; designando também “um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagens e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais” (Maria da Glória GOHN, 2010, p. 33).

O sentido de educação não formal adotado nesta pesquisa considera ainda que se trata daquela educação que não possui caráter obrigatório e não tem a mesma lógica de tempo que a educação formal, no entanto trabalha com propostas e intencionalidades, desempenhando uma função social agregadora comunitária, portanto cidadã.

Segundo Maria da Glória podemos considerar como atributos da educação não formal o fato de a mesma não ser organizada por séries, idades, conteúdos; de atuar sobre aspectos

²³Canal do *youtube* Lelette Coutto - Mulher Negra na Cena Teatral Catarinense. Transmitido em 3 de abril de 2022. Acesso em: 10 abr. 2022.

subjetivos do grupo; de trabalhar e formar a cultura política de um grupo; de desenvolver laços de pertencimento e ajudar na construção da identidade coletiva do grupo.

O Coletivo Ação Zumbi enquanto entidade classificada neste estudo como promotora de uma educação não formal, “ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social” (Nilma Lino GOMES, 2012, p. 735). As práticas coletivas dos movimentos sociais e artísticos negros, a exemplo do Ação Zumbi, assumem práticas e dinâmicas transgressoras e criativas, deixando como legado aprendizagens dissonantes que nos orientam a considerar pedagogias decoloniais²⁴ e perspectivas de insurgência comunitária (Claudia MIRANDA; Helena ARAÚJO, 2019).

Incentivadas também pela lei 10.639/03 que tornou obrigatória a história e a cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares em todos os níveis educacionais, o Coletivo teve sua primeira atuação com a organização de uma grande feira, chamada “Kizomba Ação Zumbi” realizada no Centro Histórico de São José, que contou com a exibição do filme “A negação do Brasil” e a presença do cineasta Joel Zito. Nesta Kizomba, além das apresentações musicais, teatrais e manifestações afro-culturais, houve uma exposição dos trabalhos pedagógicos de valorização da cultura afro-brasileira, africana e enfrentamento ao racismo elaborados por professoras e estudantes das escolas municipais de São José.

²⁴ Essa pedagogia se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc (WALSH, 2018, p. 5).

Figura 17 – Panfleto da Feira Ação Zumbi - São José Santa Catarina



Fonte: Acervo Ação Zumbi (2003).

Figura 18 – Registro de alguns participantes da Kizomba Ação Zumbi: Jorge Rubiney, Décio Davi, Kadoshi, Graça Carneiro, José Carlos Romão e Lelette Couto



Fonte: Acervo Coletivo Ação Zumbi (2004).

Essa ação, realizada em 2003 e 2004, teve uma importância histórica relevante por ter sido a primeira iniciativa a promover a educação para as relações étnico-raciais nas escolas municipais da cidade de São José no século XXI, apesar de não ter sido uma iniciativa governamental, mas contar com o apoio da Fundação Municipal de Esporte de São José.

A colonialidade reafirmada pelo poder público, tem buscado apagar da memória dos moradores josefenses e florianopolitanos, histórias outras. E entre essas histórias, estão as múltiplas memórias da dança do Cacumbi do Pedro Leite²⁵, do Capitão Amaro, a Banda Quebra Quilos formada exclusivamente por músicos negros, os terreiros de matrizes africanas que reafirmam a presença ancestral de origem africana, os antigos clubes negros, a capoeira, os blocos de carnaval nas periferias da cidade, o clube abolicionista, a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, os quilombos, entre outras memórias contra-hegemônicas invisibilizadas (Janaína A. da SILVA, 2011).

Ao longo desses quase vinte anos, a associação Cultural Ação Zumbi, oficialmente registrada em 2005, vem desenvolvendo projetos nas áreas de teatro, cinema, dança, vídeo, entre outras, que incluem a montagem de espetáculos, oficinas e organização de eventos, buscando também valorizar e incentivar a formação de artistas negros. Um dos propósitos do Coletivo é fomentar iniciativas que contribuam para o fortalecimento e a visibilidade artística da cultura afro-brasileira, trazendo à tona memórias pouco valorizadas, quase esquecidas da presença negra na Grande Florianópolis. Suas ações além de buscarem a inclusão social, revelando talentos trazidos de comunidades periféricas, tem um caráter pedagógico, transgressor, de contar o que a história não costuma contar, de educar pela arte, provocando a reflexão crítica sobre a história brasileira, expondo as feridas ainda abertas da escravidão e do racismo.

Os espetáculos apresentados pelo coletivo Ação Zumbi revelam memórias de personagens históricos afro-catarinenses ou fragmentos do cotidiano e da cultura da população afrodescendente. Nesses fios de memórias trançados com arte, vão se fortalecendo identidades, vão sendo construídos vínculos de pertencimentos com a cidade e a humanidade tem a chance de ser reconstituída, num território tão hostil às populações racializadas, como é o território catarinense. Como nos diz o grande líder indígena Ailton Krenak, “Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma

²⁵Sobre o Pedro Leite e o Cacumbi em São José, publiquei um artigo em coautoria: SILVA, Janaína Amorim da, SANTANA, Giovanna, PAIM, Alison Antonio. Capitão Pedro Leite: Um sujeito em transição. Cadernos do CEOM, Chapecó (SC), v. 34, n. 55, p. 190-202, 2021.

identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos” (KRENAK, 2019, p. 10).

No ano de 2004, o coletivo apresentou seu primeiro espetáculo “Reencontrando a História” com esse título sugestivo, propôs-se a repensar o 13 de maio representando a luta de um movimento que contou com a participação dos escravizados e libertos negras e negros, os quais atuaram como sujeitos ativos deste processo histórico que culminou com a assinatura da Lei Áurea. Esse espetáculo, performance com dança e música, teve como local de apresentação a Casa de Cultura Estácio de Sá no Centro Histórico de São José. Contar suas próprias histórias, essa tem sido uma das tarefas dos ‘outros’ inventados a partir dos discursos coloniais.

Figura 19 – Cena do “Reencontrando a história”



Fonte: Lelette Coutto (2004).

Figura 20 – Cena do espetáculo com Seu Gentil do Orocongo no primeiro plano



Fonte: Lelette Coutto (2004).

O direito de memória e a necessidade de reescrever a história contada a partir da sua própria perspectiva e a do grupo, na qual você faz parte. A memória coletiva é, assim, “filosofia e aprendizagem dos mais velhos – como prática decolonial para recuperar, fortalecer, reposicionar e reconstruir a existência como direito ancestral” (Catherine WALSH; SALAZAR, 2015, p. 82).

O espetáculo foi escrito coletivamente com a contribuição de Waldir Onofre, pai de Lelette Couto e um dos primeiros cineastas negros brasileiros. Onofre também fez parte do espetáculo interpretando o Akpalô, um contador de histórias de tradição nagô, que conduzia o público por meio de “causos”, proporcionando aos espectadores uma reflexão sobre a trajetória do povo negro, desde o período anterior a escravidão até o pós-abolição. As composições musicais são do professor de linguística Emílio Pagotto, que na época era professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e se aproximou do Ação Zumbi a partir da mediação do Brother, músico e integrante do Coletivo.

O espetáculo promovia conexões históricas entre corpo, tradições orais e narrativas intertextuais, herdeiras de matrizes orais africanas. Nesse movimento de rememoração como construção do passado, a partir do olhar do presente, como conceitua o historiador Elison Paim (2015), buscamos nossas impressões mais remotas sobre o vivido por nós ou por aqueles que nos antecederam. Esse processo é sempre acionado por dimensões conscientes e inconscientes,

despertadas no presente de quem rememora, de forma que "ao dialogar com as memórias dos sujeitos [...], buscamos suas reconstruções do passado. Reconstruções desencadeadas por experiências que nos tocam no presente" (PAIM, 2020, p. 29).

Ainda em 2004 houve outro espetáculo, escrito em sua totalidade por Emílio Pagotto, que foi o "Era uma vez no outro lado de cá da ponte", que contou com a participação especial do ator Sérgio Menezes e Maria Ceixa, além do rapper e repórter Edsoul²⁶. O musical narrava em versos e prosas, a vida cotidiana de uma comunidade negra no Brasil. Ambientado numa fazenda que produzia farinha de mandioca onde vivia uma comunidade, a narrativa traçava paralelos entre o passado e suas consequências no presente.

Figura 21 – Cartaz de divulgação do espetáculo "Era uma vez do outro lado de cá da ponte"



Fonte: Coletivo Ação Zumbi (2004)

²⁶ Edsoul havia fundado junto com Pierre o grupo de rap Realidade Suburbana em 1994, ficando com interrupções até 2004. Na época do espetáculo "Era uma vez do outro lado de cá da ponte", o SBA era empresariado por Laura Aranovich. A diretora Lelette Coutto havia convidado o SBA para estrear no teatro, porém de todo o grupo de rap, formado por Pierre, Claudio, Thagatha (falecido), DJ Gunga, entram apenas Laura e Edsoul, que passam então a integrar o Coletivo Ação Zumbi. Até o momento atual permanece apenas a Laura no Coletivo. O grupo SBA foi um dos movimentos do hip-hop mais expressivos de Florianópolis e Santa Catarina, chegando a gravar alguns álbuns. Foi formado em 1994 por e depois de alguns anos Edsoul se integrou ao grupo. O realidade SBA manteve-se em atividade até o ano de 2008.

O panfleto de divulgação do espetáculo fazia referência a lei 10.639/03 e assinalava o propósito do grupo de “contribuir para preencher uma lacuna da formação educacional” registrando que “o diferencial da proposta que é retratar a história do ponto de vista do próprio negro”. O espetáculo teve sua estreia no Teatro Álvaro de Carvalho em Florianópolis e depois de alguns dias, foi também para o outro lado de lá da ponte, em São José, além de outras cidades catarinenses.

Figura 22 – Panfleto do espetáculo “Era uma vez do outro lado de cá da ponte



AGRADECIMENTOS

Gabinete da Senadora da República Ideli Salvat, Rui da Luz, Fundação Cultural de Criciúma, Secretaria de Educação Municipal de São José, Teatro Elias Angeloni, Curso e Colégio Energia, Ong Anarquistas Contra o Racismo, Ivan Ribeiro, Ugo Accasto, Ana Accasto, Ledio Cesar, Gabriela Burigo, Lawrence Albuquerque, Adelar Fontana, Patrício do Energia, Rafa Bredt, Dori Burigo, Marcos Dalmore, Rodrigo Ribeiro, Gabriela Inácio.

ASSOCIAÇÃO CÍRCULO HUMANITAS

ERA UMA VEZ NO OUTRO LADO DE CÁ DA PONTE



ASSOCIAÇÃO CULTURAL AÇÃO ZUMBI



ASSOCIAÇÃO CÍRCULO HUMANITAS

Promove um movimento de valorização a crianças e jovens oriundas de comunidades periféricas da grande Florianópolis, com especial enfoque na cultura negra. Mantém convênios com instituições públicas ou privadas, no sentido de praticar, desenvolver, pesquisar e socializar conhecimento, contribuindo com a abertura de oportunidades para esta clientela, no âmbito das artes, do trabalho, da educação e do lazer.

ASSOCIAÇÃO CULTURAL AÇÃO ZUMBI

Dedica-se ao fomento de atividades artísticas e educativas dirigidas ao público em geral, com especial enfoque na cultura negra. Desenvolve projetos e ministra oficinas nas áreas de teatro, cinema, vídeo, artes plásticas, dança, entre outros, que incluem montagem de espetáculos, organização de oficinas e eventos. Nossas ações denotam o objetivo da inclusão social através da capacitação de jovens e da revelação de talentos latentes de comunidades periféricas, promovendo assim um crescimento enriquecedor entre pessoas de diferentes etnias e classes sociais.

ERA UMA VEZ NO OUTRO LADO DE CÁ DA PONTE

Um marco que nasceu com o propósito do desenvolvimento da consciência social e, principalmente o favorecimento e cumprimento da Lei Federal nº 10.639/03, que institui no processo pedagógico conteúdo de História Africana e da Cultura Afro Brasileira, reacendendo a importância de preenchermos esta lacuna na nossa formação educacional.

É uma obra que mescla os gêneros drama, sátira e musical para falar sobre o negro no Brasil. O texto de Emilio Pagotto está ambientado numa fazenda produtora de farinha de mandioca, localizada em São José da Terra Firme - Santa Catarina. Da Senzala a Casa Grande, muitos registros de um Akpaló (contador de histórias da tradição Nagô) traduzem em forma de versos e - prosas a vida de uma comunidade nos períodos pré e pós abolicionista. Além disso, suas narrativas traçam paralelos entre fatos do passado e suas consequências nos dias de hoje. A peça traz ao palco um grande número de atores, dançarinos e cantores para contar a saga do africano trazido para o Brasil como escravo e seus descendentes. Seu diferencial é retratar a história do ponto de vista do próprio negro.

FICHA TÉCNICA

Autoria: EMILIO PAGOTTO

Direção: LELETTE COUTTO

Produção: AÇÃO ZUMBI

Direção Executiva: MARGA VIEIRA

Direção de Produção: LEANDRO FRANZONI

Assistentes de Produção: DORI BURIGO, GABRIELA INÁCIO, MARCOS DALMORO, RODRIGO RIBEIRO, SILVIO ROSA

Coreografia: MARGA VIEIRA

Assessoria de Imprensa: EMERSON TEIXEIRA E MARCOS DALMORO.

Arte Final: LUANA AMORIM

Gráfica: EXPRESSOGRAF

Ator Convidado: SÉRGIO MENEZES

Participação Especial: GENTIL DO QROCONGO

Atores: ADRIANO DE BRITO, ALDELICE BRAGA, DORI BURIGO, ED SOUL, GRINGO STAR, JUÇARA ASSIS, LUGI CUTULO, XANDA ALENCAR

Crianças: ANA LUIZA ACCASTO e YNARA ASSIS

Atores Locais: GISELE MANDELLI, GLOBBY TOTTERS, LUANA AMORIM, KATIUCE MENDES, MILA ONOFRE, PRISCILA LEONOR, RAFA BERNARDO, RODRIGO RIBEIRO, VANESSA FRANCO

Cantoras / Pastoras: CAROL GONZAGA, DANIELA MEDEIROS, HELOISA GONZAGA

Músicos: DIOGO MEDEIROS, D'ANGELO CUNHA, ERICKSON VIDAL, LUIZ FERNANDO, THIAGO ALENCAR, TUPI ASSIS

Fonte: www.acaozumbi.com.br.

A reafirmação do grupo ao longo de sua história, do propósito educativo de sua atuação artística, levando ao palco memórias que não tinham escuta, permite que possamos considerar essa outra forma de educar como uma prática de resistência contra-hegemônica, que confronta

modelos de subalternização epistêmica, com estratégias educadoras que se definem como emancipatórias. Como contribuem Walsh e Salazar, “cartografias decoloniais provocam mudanças de status de narrativas e de protagonistas historicamente representados como fora do lugar, portanto de subjetividades desautorizadas” (Catherine WALSH; SALAZAR, 2015, p. 97).

No ano de 2005 o Coletivo Ação Zumbi realizou no extinto Centro Cultural Casa da Negra em Florianópolis, uma exposição de arte com encenações, música, dança, poesia e artesanato. Essa ação tinha como público principal as mulheres negras, abrindo espaço para que elas pudessem divulgar suas produções artísticas e ao mesmo tempo proporcionar trocas de experiências e aprendizagens com o oferecimento de oficinas (Youtube Ação Zumbi. Depoimento da presidenta do Coletivo Ação Zumbi, 20/11/2020).

Em 2006 nasceu o espetáculo Ludo Real, de autoria de Emílio Pagotto, que contava a trajetória dos açorianos vindos à Grande Florianópolis e que depois partiram para fundar a cidade de San Carlo, no Uruguai. Esse espetáculo foi encomendado e patrocinado pela Prefeitura Municipal de São José em virtude da comemoração dos 250 anos da migração açoriana para São José e contou com a participação das professoras da rede pública municipal de São José como atrizes, além de atores de prestígio nacional como Sérgio Menezes que interpretava o rei português. A estreia deste espetáculo inaugurou o teatro da Arena do Centro de Eventos Multiuso de São José. Posteriormente o espetáculo circulou também no Uruguai.

Figura 23 – Cenas do espetáculo “Ludo Real”



Fonte: Coletivo Ação Zumbi (2009).

A partir de 2007 com o retorno da diretora Lelette Coutto ao Rio de Janeiro, para assumir cargos na gestão de órgãos estaduais responsáveis pela promoção da igualdade racial, o Coletivo Ação Zumbi diminuiu muito suas atividades. A integrante Margarete Vieira, uma das fundadoras, se dedicou a Ação Cultural Arrasta Ilha, um grupo de Maracatu, os participantes do grupo de samba Novos Bambas e alguns componentes, em sua maioria moradores de São José, formaram o NAN (Núcleo de Atores Negros de São José) mantendo-se atuante, fazendo performances de rua com muita poesia e música, em diferentes espaços patrimonializados da cidade, ressignificando o modo como eram experienciados os patrimônios na cidade e valorizando personagens históricos locais. Além das performances teatrais, o grupo realizou exposições e produziu um documentário intitulado “Nós negros da terra firme”.

Como relata a presidenta Juçara, “O NAN preencheu essa lacuna cultural deixada pelo Ação Zumbi naquele momento. Fazer cultura, levar o conhecimento para o povo de forma leve, feito pelo grupo de atores negros, o NAN, foi de extrema importância para a cultura de São José e de Santa Catarina²⁷”. O ator Adriano de Brito complementa: “Com o NAN nós nos aglutinamos novamente. O NAN era uma maravilha, [...] usávamos os casarões, a praça, os monumentos e nos apoderávamos daqueles espaços, mostrando que nós também pertencíamos a ele²⁸”.

Entre os componentes do NAN estavam, Lau Santos, que atuava como diretor, Solange Adão, Adriano de Brito, Marcinho Gonzaga, Giselle Correa, Fabricia Brito, Juliana Rosa, Angela Gonçalves, Ana Lucia de Brito Vicente, Cleber Costa, Diogo Gonzaga, Eloiza Gonzaga e Juçara Gonzaga. Esses três últimos integrantes são do grupo Novos Bambas. O público que prestigiava as apresentações do NAN era formado principalmente por estudantes e professoras de São José, além da sociedade de modo geral.

A presença frequente dos estudantes e professoras, foi resultado de uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação, mais especificamente com as formações oferecidas pelo Setor de Educação das Relações Étnico-racial e Gêneros. As ações do NAN deram continuidade à proposta de reeducar de modo não formal para as relações étnico-raciais em que a arte cênica manteve seu propósito antirracista, ocorrendo, no entanto, em espaços não formais, fora dos teatros.

²⁷@adrianobrito331. AÇÃO ZUMBI/NAN - Juçara Assis 2 - YouTube. <https://youtu.be/HYkIPdY5GRk>.

²⁸@adrianobrito331. AÇÃO ZUMBI/NAN - Juçara Assis 2 - YouTube. <https://youtu.be/HYkIPdY5GRk>.

Figura 24 – Apresentação do NAN na Bica da Carioca no dia 13/05/2011 reproduzindo o cotidiano das lavadeiras negras na cidade



Fonte: Janaína Amorim da Silva (2011).

Nessa fase em que parte do elenco do Ação Zumbi atuou no NAN, fazendo a opção por encenar em performances ao ar livre, próximo a lugares de memória patrimonializados da cidade, incluindo a poesia de autores negros locais e personagens históricos negros da cidade, quase esquecidos, estimulou que as pessoas ampliassem os vínculos com a cidade em que vivem e repensassem a história oficial da cidade.

As experiências vivenciadas se revestem de forte significado, abrindo outras possibilidades de reflexão e questionamentos. O conceito de experiência adotado aqui é no sentido das reflexões do professor de filosofia Jorge de Larossa Bondía (2002), como o que nos toca e que tem o potencial de nos transformar. Essas experiências artísticas transgressoras, que deram vida a história de sujeitos anônimos e os incluíram na história da cidade, tocaram as pessoas, que muitas vezes sem perceber, estavam sendo reeducadas para a educação das relações étnico-raciais.

O período entre 2011 e 2012 foram anos de maior atuação do NAN, após esse período o diretor do grupo Lau Santos retornou ao Rio de Janeiro para dar continuidade aos seus estudos e o grupo foi diminuído o ritmo de suas atividades. Ficando alguns anos sem atuação coletiva, o Ação Zumbi retoma suas atividades cênicas em 2018 com a volta da diretora Lelette Coutto à Florianópolis.

No ano anterior ela havia tido uma experiência marcante em Gana, na África, participando como uma das representantes brasileiras do festival PANAFEST²⁹, que é um Projeto de Teatro Histórico Pan-Africano e essa imersão na cultura africana, de alguma forma, ela gostaria que estivesse presente no próximo espetáculo do Ação Zumbi. Na busca de um novo texto e temática Lelette consultou o parceiro e escritor das obras do Coletivo, Emílio Pagotto, sugerindo falar sobre o amor, a ancestralidade e a mulher negra que vive muito só, que sofre pelo amor. A proposta foi aceita, resultando num novo texto entremeado com muitos simbolismos, poesia e diversas composições musicais, valorizando a musicalidade de origem africana e afro-brasileira, que deram origem ao espetáculo, “Amor Negro Amor”.

Esse espetáculo foi escrito, portanto, em 2018 que a partir do ano seguinte começou a ser preparado, tem como foco os desafios de existência, resistência e (re)existência da mulher negra brasileira, da mulher da diáspora, em diferentes espaços, tempos históricos e histórias de amores. Sua dor, sua luta, seus sonhos, amores e esperança por tempos melhores. Nas palavras de Lelette Coutto:

É a história de uma mulher ao mesmo tempo de muitas mulheres, que passam por diversas situações de amor: Amor pelos filhos, pelo companheiro de luta, mas que está sempre buscando esse lugar de amar e ser amada, só que ela não encontra esse lugar de conforto. Esse lugar de conforto pra ela não existe, tá sempre na luta, colocando as suas necessidades, passa por muita coisa pelos filhos, marido, por tudo, mas ela tá sempre sozinha, sempre no vazio³⁰.

O roteiro da história traz questões importantes da vida da população negra, em especial da mulher negra, para serem refletidas contemporaneamente, atreladas com questões antigas e mal resolvidas na história do Brasil, como a diáspora negra, a escravidão e a abolição inconclusa. O texto do espetáculo se fortalece a cada ensaio realizado semanalmente desde 2019, tendo, no entanto, sua estreia adiada em virtude da pandemia da COVID-19.

No significativo dia 20 de novembro de 2021 o espetáculo teve uma pré-estreia, no Teatro Municipal de São José Adolpho Mello, reinaugurando o teatro centenário que foi recentemente reformado. Situado na região do Centro da cidade o Adolpho Mello é o teatro mais antigo do Estado de Santa Catarina com sede própria, uma construção que compõe o

²⁹ É um evento cultural realizado em Gana a cada dois anos para africanos e pessoas de ascendência africana. Foi realizada pela primeira vez em 1992. A ideia deste festival é promover e reforçar a unidade, o pan-africanismo e o desenvolvimento do próprio continente africano. As atividades que ocorrem neste festival são performances e trabalhos nas áreas de teatro, música e poesia. Além da parte artística esse festival também tem uma parte espiritual de cura para enfrentar os efeitos da escravidão, purgar a dor da diáspora, reconhecer os efeitos residuais do comércio no continente africano e se reunir para forjar um futuro positivo no ambiente global contemporâneo.

³⁰ Canal do *youtube* Lelette Coutto - Mulher Negra na Cena Teatral Catarinense. Transmitido em 3 de abril de 2022. Acesso em: 10 abr. 2022.

conjunto de bens preservados como patrimônio histórico da cidade, ambiente que por muito tempo foi elitizado, carregando desde sempre, o sobrenome de uma família tradicional escravagista, de marcada presença na política e na cultura local.

Na oportunidade, no final do espetáculo, o ator e assistente de direção Adriano de Brito ressaltou “a importância de corpos pretos ocuparem o espaço do Museu Adolpho Mello, um símbolo da cultura josefense, fazendo arte e lutando pelo povo preto. Isso aqui também é nosso, a gente faz parte dessa história aqui também”. A declaração do ator expressa a dor de quem viveu a violência da segregação territorial dentro da própria cidade que reside.

Figura 25 – Registro da pré-estreia do espetáculo Amor Negro Amor em 20 de novembro de 2021



Fonte: Janaína Amorim da Silva (2021).

Além das performances multidimensionais apresentadas no decorrer desses vinte anos de existência do grupo, o Coletivo promove oficinas de teatro, vídeo e cinema e dança, além de ações sociais em prol de comunidades socialmente mais vulneráveis, muitas vezes em parcerias com outras instituições filantrópicas como o Clube Novo Horizonte³¹ em Florianópolis.

³¹Em maio de 1985 familiares descendentes do escravizado Marcos Manoel Vieira, nascido na colônia Santa Tereza antes município de São José, hoje município de São Pedro de Alcântara fundam a Sociedade Novo Horizonte. A escolha pelo nome Novo Horizonte significava na época novos tempos aos negros. Em 1988 conseguiram um terreno e a construção da sede que aconteceu nos anos seguintes através de uma ação judicial contra a Prefeitura Municipal de Florianópolis que havia tomado uma parte do terreno.

Figura 26 – Panfleto de divulgação das oficinas do Coletivo



Fonte: Lelette Couto (2023).

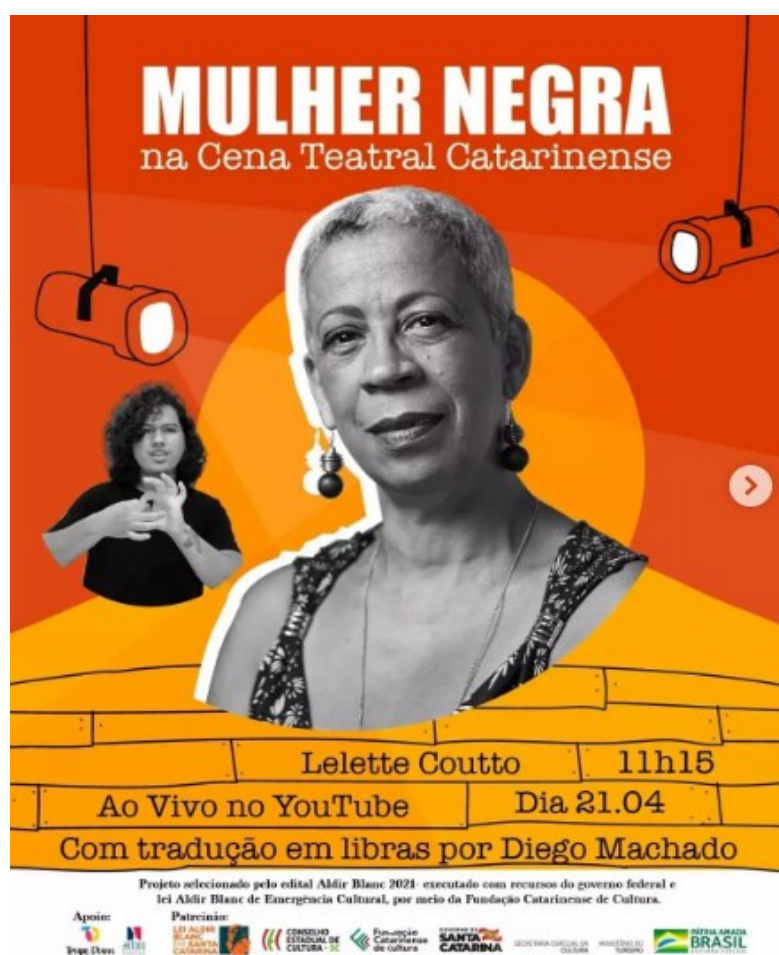
Figura 27 – Sede do Clube Novo Horizonte com representantes do Coletivo Ação Zumbi durante ação do termômetro solidário de arrecadação de roupas para doação



Fonte: Instagram @novohorizonte85 (2021).

No início do ano de 2022 o Coletivo promoveu formação teatral em formato virtual, em virtude das dificuldades impostas pela pandemia. Uma dessas ações foi a oficina mulher negra na cena teatral catarinense que visa estimular cada vez mais as pessoas que estão em comunidade, as pessoas que estão desenvolvendo outros ofícios, mas que tem vontade de estar em cena, tem vontade de participar. Tem vontade de estar presente nesse movimento artístico de Santa Catarina. Esse projeto contou com a colaboração de algumas atrizes catarinenses que juntamente com a Lelette Coutto apresentaram as formações que foram feitas em formato de episódios.

Figura 28 – Arte de divulgação do projeto: Mulher Negra na Cena Teatral Catarinense



Fonte: Instagram @acaozumbi (2022).

A grande estreia oficial do espetáculo “Amor Negro Amor” aconteceu nos dias 03, 04 e 05 de setembro de 2022 para convidados, no Teatro Adolpho Mello em São José, contando com o apoio da Fundação Municipal de Cultura de São José, porém sem o recebimento de financiamentos.

Figura 29 – Cena da estreia do espetáculo “Amor Negro Amor” em São José



Fonte: Instagram Ação Zumbi (2022).

No início de 2023 em virtude dos vinte anos do Coletivo, houve uma primeira ação comemorativa, com uma apresentação de cunho social, a partir de fragmentos do espetáculo “Amor Negro Amor” com destaque especial para as canções, danças e poesias, realizada no dia 21 de janeiro no quilombo remanescente de Florianópolis - Vidal Martins, localizado no bairro Rio Vermelho³².

³²O Quilombo Vidal Martins é uma comunidade remanescente de quilombo formada pelos descendentes de Vidal Martins, uma pessoa escravizada nascida no ano 1845 no bairro do Rio Vermelho em Florianópolis. Em seu processo de reconhecimento e titulação do território, a comunidade foi reconhecida pela Fundação Cultural Palmares em 25 de outubro de 2013, porém apenas em 21 de julho de 2022 o INCRA publicou a portaria número 1511 que reconhece e declara a área de 961,2893 hectares como pertencente a comunidade. Após esses procedimentos restam ainda as fases de demarcação e delimitação física da área e finalmente, a titulação.

Figura 30 – Divulgação do Ação Zumbi no Quilombo Vidal Martins



Fonte: Laura Aranovich (2023).

Na capital Florianópolis, o espetáculo estreou em março de 2023 no Teatro Álvaro de Carvalho, fazendo parte da programação oficial do governo municipal de aniversário da cidade, através do evento Maratona Cultural. A procura do público pelo espetáculo superou as expectativas, as filas dobravam o quarteirão. Com o teatro lotado e o amor em cena, o Coletivo emocionou a plateia, superando as limitações técnicas estruturais oferecidas pelo projeto.

Figura 31 – Material de divulgação da participação na Maratona Cultural



Fonte: Lelette Coutto (2023).

Comprometido com as questões políticas em combate às desigualdades, o Coletivo participou em abril da 2ª Mostra Dissidente de Teatro Político em Florianópolis que este ano de 2023 teve como objetivos “o contar e descortinar histórias não contadas ou esquecidas, realizar a crítica através de olhares plurais com o intuito de promover a diversidade cultural e colocar em circulação espetáculos que estão à margem dos eixos de difusão artística de Florianópolis” (@mostra_dissidente). A proposta foi apresentar um misto de músicas e poesias numa adaptação do espetáculo "Amor, Negro Amor", no qual as poesias são costuradas por músicas e danças de origem africana e revelam a importância da ancestralidade diaspórica.

Figura 32 – Material de divulgação da participação na 2ª Mostra dissidente



Fonte: Instagram mostra_dissidente (2023).

No diálogo com a perspectiva Decolonial, ao analisar a trajetória histórica que o coletivo Ação Zumbi vem construindo entre as cidades de Florianópolis e São José, podemos pensar no conceito denominado de “diferença colonial”, ao refletir sobre a atuação do coletivo

enquanto guardiões de valores e práticas culturais, potencializando processos de decolonialidade de seres, saberes e poderes. Conforme Mignolo, a “diferença colonial cria condições para situações dialógicas nas quais se encena, do ponto de vista do até então subalterno, uma enunciação fraturada, como reação ao discurso e à perspectiva hegemônica” (MIGNOLO, 2003, p. 110).

Enquanto pesquisadora branca, representante da academia, busco tensionar as perspectivas epistemológicas da Universidade, criando brechas para visibilizar outras formas possíveis de produzir conhecimento, desaprendendo para reaprender com a decolonialidade que vislumbrei no Coletivo Ação Zumbi e que está presente na América Latina nos inúmeros movimentos populares, sociais e artísticos desde a colonização e que apenas muito recentemente, vem se apresentando no meio acadêmico brasileiro, buscando produzir assim uma fissura no racismo, enquanto princípio organizativo daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019).

3.1 AMOR NEGRO AMOR

O espetáculo atual “Amor Negro Amor” do Coletivo Ação Zumbi, concebido em 2018 e estreado em 2022, sintetiza o propósito do fazer antirracista perseguido por seus integrantes, que exalam amor, alegria, riso. Essa força da “brasilidade”, contra o ódio do sistema capitalista, racista, sexista e excludente, segundo o historiador Luiz Antônio Simas (2020), não opera apenas na dimensão do amor contra o ódio, até porque tem uma coisa que Exu fala que é muito interessante, que o fundamento contrário ao ódio, que mais irrita o ódio, não é apenas o amor é a alegria. Então a brasilidade é uma experiência libertária de alegria contra o horror do Brasil institucional. Esse pensamento está presente no fazer e no ser, do Coletivo Ação Zumbi.

Essa brasilidade permeia o espetáculo, especialmente na musicalidade e nas performances, ambas com expressiva presença da matriz africana, é percebida desde o início da apresentação com o toque de tambor chamado Daró, executado pelos percussionistas Willian Jefferson Camargo que é ogan alagbe, mestre dos tambores no candomblé e Cleiton Medeiros que também é ogam, mas na umbanda. Esse toque é característico de Iansã, orixá cujo nome significa “mãe do entardecer”; ela tem a garra das grandes guerreiras, símbolo da independência feminina, tem a força dos ventos e com esse ritmo abre e fecha o espetáculo sacudindo a poeira.

Muito simbólico a incorporação desse toque num espetáculo que ressalta o protagonismo da mulher negra.

Na construção do espetáculo, o autor Emílio Pagotto utilizou algumas obras bibliográficas como inspiração, entre elas: “Concebendo a liberdade - Mulheres de cor, gênero e a abolição da escravidão nas cidades de Havana e Rio de Janeiro” da autora Camila Cowling, “Na senzala, uma flor”, do Robert Slenes e o “História Social da Música Popular Brasileira” de José Ramos Tinhorão.

O espetáculo que conta com vinte oito integrantes, incluindo técnicos, atores e músicos, pode ser classificado como um musical, marcado por um texto reflexivo, provocador, sensível e intenso, transitando entre dramas, romances e tragédias, entremeado com diferentes ritmos musicais de origem africana, afro-brasileira e afro-caribenha, com letras compostas também por Emilio Pagotto, especificamente para o espetáculo, mantendo uma unidade coerente com a temática abordada – O amor.

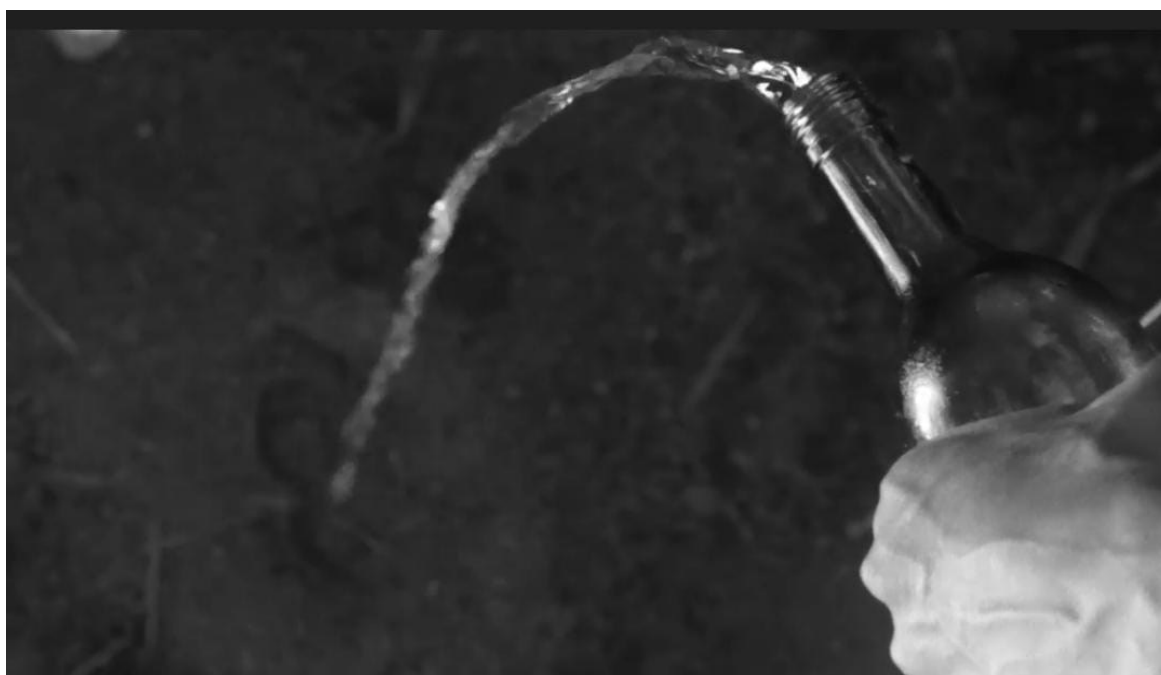
O amor entra em cena com suas inúmeras facetas, inclusive com o desamor. Transitando desde o amor romântico, entre o casal de protagonistas Izabel e Joaquim, interpretado por Juçara de Assis e Adriano de Brito, na fase do espetáculo em que o casal sonha e planeja sua vida conjugal e familiar, apesar dos desafios; assim como no amor de uma mãe por seus filhos, interpretado por Fernanda Souza e Luan Renato Telles, o amor proibido de uma mulher casada com homem solteiro, encenado por Allende e Camirê Coutto, o amor homoafetivo, envolvendo os atores Estevão Javela e Laura Aranovich entre outros, o amor da amizade entre mulheres, através de Elo Gonzaga, Joana Felício, Giselle Corrêa, Lara Gradil, Camirê Coutto, Fernanda Rosa, Caroline Gonzaga, Ágata Vicente, os amores de adolescência envolvendo Alice Corrêa, Daniel Medeiros e Luan Telles, o desamor violento entre Joana Santos e Sandro Maquel, até os dramas de amor próprio.

O espetáculo é composto por pequenas histórias que se passam em cenários, espaços e tempos distintos, iniciando com o rapto da população africana para as Américas. Algumas dessas histórias se passam no Brasil em diferentes Estados (Minas Gerais, Rio de Janeiro e Santa Catarina), outras se passam em Cuba e nos Estados Unidos. Embora remontem a tempos e locais distintos, elas possuem pontos de conexão entre si. Entrelaçando as histórias, estão algumas poesias que tematizam o amor, o desamor e problematizam o racismo, ao mesmo tempo que trazem uma mensagem de esperança.

A projeção que abre o espetáculo é de um pequeno vídeo em preto e branco no qual aparece o ator Adriano de Brito caminhando com uma garrafa e despejando sobre a terra seu

conteúdo. Essa cena faz referência a uma prática cultural de origem africana, verificada em Gana por Lelette Coutto, sendo similar ao costume brasileiro de oferecer uma bebidinha para o santo, antes de iniciar a beber. A referência traz um significado ancestral presente nas religiões de matriz africana em que água adquire um importante significado, sendo considerada um elemento sagrado para purificar e limpar os espaços sagrados e as pessoas que participam dos rituais, assim como para pedir proteção.

Figura 33 – Ritual de jogar a água pedindo proteção e limpeza espiritual para iniciar o espetáculo



Fonte: Juan Coutto (2022).

Na primeira cena com os atores no palco, eles estão transitando, caminhando em direções desordenadas, falando em diferentes idiomas africanos e posteriormente se agrupando numa formação semelhante a um navio, fazendo referência aos navios negreiros e ao mesmo tempo a uma seta, apontando para um futuro incerto, mas na esperança de tempos melhores.

Figura 34 – Cena inicial de formação do “navio”



Fonte: Coletivo Ação Zumbi (2022)

A trama principal transcorre sobre a solidão e as dores da mulher negra ao longo da história da humanidade, em diferentes épocas e lugares. Como comenta Lelette Coutto:

[...] nós estamos falando da solidão da mulher negra, nós estamos falando do banzo, estamos falando dessa dor que muitas mulheres sentem a partir do momento que colocam os filhos no mundo, um filho preto, uma filha preta, o que vai acontecer com esses filhos? Que é a nossa dor. Então o espetáculo trata dessas questões de uma forma muito fantástica, porque a gente fala do amor, mas no nosso tom de amor, de como a gente vê o amor e como a gente vê a trajetória da mulher negra no mundo inteiro³³.

A solidão é uma experiência vivenciada individualmente, coletivamente ou em comunidade, construída de forma histórica, política e social. Conforme a cientista social negra Claudete de Souza, a experiência da solidão é transversalizada por atravessamentos de raça e gênero, que incidem provocando distanciamento na construção de relacionamentos e afetos em decorrência de opressões estruturais que atingem sujeitos, apontando quem é digno ou não de ser escolha de investimento afetivo (Claudete A. SOUZA, 2008).

A cena da foto a seguir, representando a família, é executada duas vezes durante o espetáculo. No início, quando o personagem Joaquim não compreende as dores de Izabel,

³³ Canal Lelette Couto do youtube. Projeto: Mulher Negra na Cena teatral catarinense - live Lelette Couto e Juçara Assis. Transmitido ao vivo em 28 de abril de 2022. Acesso em: 10 maio 2022.

abandonando sua esposa e ao final do espetáculo, por não ser mais aceito na família diante da exacerbação do seu machismo e posterior empoderamento de Izabel, libertando-se da subalternidade.

Figura 35 – Cena da família com a cadeira vazia do pai



Fonte: Ação Zumbi (2022).

Não é possível dissociar a história colonial e escravista do Brasil com a sustentação contemporânea da colonialidade e seus eixos estruturantes como o racismo, o machismo, o capitalismo, cisheteropatriarcado e a branquitude, que repercutem na construção da solidão da mulher negra. Conforme nos alerta Lélia Gonzalez, alguns efeitos violentos que atingem especificamente até hoje as mulheres negras são os estereótipos de servilismo profissional e sexual, atrelados também aos preconceitos estendidos à classe social, em que mulheres negras pobres sofrem discriminação, recebem menos e estão entre as que mais exercem profissões subalternas ligadas ao trabalho manual (Lélia GONZALEZ, 1984).

Outra dimensão da solidão da mulher negra é lembrada pela professora e ativista negra Beatriz Nascimento, quando expõe que o padrão estético da sociedade está referenciado na branquitude e a atração sexual é impregnada de modelos raciais, sendo a mulher negra representante da etnia mais submetida e preterida, suscetível ao estereótipo de mulher

hipersexualizada como um fator objetificador que reduz a escolha da mulher negra ao corpo (Beatriz NASCIMENTO, 2002).

Os Dados do IBGE de 2010³⁴ apontam que do total de 11,4 milhões de famílias formadas por mães solteiras, 7,4 milhões delas são mulheres negras. Portanto, segundo esse levantamento, as mulheres negras são maioria das mães solteiras no Brasil chefiando sozinhas milhares de lares brasileiros.

Um estudo sobre “Nupcialidade, Fecundidade e Migração”³⁵, realizado a partir do censo do IBGE em 2010, mostrou que, entre os homens brancos, 73,7% se relacionam em uma união estável com mulheres brancas, 21,1% são casados com pardas e apenas 4,6% com mulheres negras.

As desigualdades afetivas têm atravessado os tempos, pesando e sobrecarregando os corpos das mulheres negras. Esse corpo, explorado desde a colônia, é exigido para ser uma fortaleza, não sentir dor e cansaço, desumanizando e retirando o direito à fragilidade e ao acolhimento, afetando assim sua saúde mental.

³⁴<https://ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0,43,432220,432360,432345,431550,430690,430930&cat=128,-15,-16,55,-17,-18&ind=4704>.

³⁵<https://nada.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/2098-np-censo-demografico/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9750&t=sobre>.

Figura 36 – Cena do banzo de Izabel



Fonte: Ação Zumbi (2022).

A personagem principal, Izabel, vive um sentimento de “banzo”, uma depressão que atravessa os tempos, de alguém que experimenta todas as dificuldades da vida. Em certo momento, no espetáculo, Izabel transborda sua dor: “Como dói essa dor que não é só minha, é uma dor de mais de mil anos” ... e continua posteriormente, “mulher preta tem sina de sofrer sempre”. A música que compõe esse trecho do espetáculo, reafirma esse sentimento:

Banzo, banzo, banzo ô
 Banzo, banzo, banzo ô
 canta pra esquecer
 negra saruê
 Vira a moenda olerê
 Torna a virar olará
 Ai meu Deus - Coro
 Gira, gira roda
 Gira sem parar
 Gira, gira roda
 Gira sem parar

A experiência da colonização e da contínua colonialidade é algo que afeta a todos nós brasileiras e brasileiros; porém os corpos nas suas diferenças, sentirão de forma desigual o peso da opressão desse legado que hierarquiza os sujeitos, tendo como referência, o modo de ser e pensar dos europeus, a partir da modernidade.

Muitas dessas opressões têm atravessamentos interseccionais, raciais e sexuais, fortemente marcadas num país racista e patriarcal como o nosso, no qual as mulheres, especialmente as racializadas, convivem desde a colonização, com violências, assédios, estupro, exploração, desvalorização e abandono.

Herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) da sociedade ibérica, reproduzimos desigualdades que se tornam intensamente violentas quando sobrepostas ou interseccionadas. No Brasil, a intelectual precursora por adotar o significado da categoria da interseccionalidade em suas análises sociais (embora não utilizasse esse termo) e ser responsável por empretecer e decolonizar o feminismo, foi a intelectual, filósofa e antropóloga negra Lélia Gonzalez. A dupla discriminação que sofrem as “mulheres não brancas: amefricanas e ameríndias, o caráter duplo de sua condição biológica – racial e sexual – as tornam mulheres mais oprimidas e exploradas, em uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente” (Lélia GONZALEZ, 2020, p. 145).

A atualização contemporânea do racismo sexista é reiteradamente realizada pela branquitude, que desde o período da colonização, até o momento atual, tem sido o segmento racial da sociedade brasileira a ter privilégios de poder econômico, político, social, cultural e simbólico. As dificuldades sociais e raciais enfrentadas pelas mulheres negras brasileiras foram negligenciadas por muito tempo, por toda a sociedade.

Os movimentos sociais de combate ao racismo não priorizavam questões das mulheres negras e as análises dos movimentos feministas sobre a sina da mulher, tendiam a se concentrar exclusivamente no gênero e não proporcionavam uma base sólida e ampla sobre a qual construir a teoria feminista, desconsiderando a questão racial. Conforme contribuição, nesse sentido, da feminista estadunidense bell hooks (2015, p. 207):

Como grupo, as mulheres negras estão em uma posição incomum nesta sociedade, pois não só estamos coletivamente na parte inferior da escada do trabalho, mas nossa condição social geral é inferior à de qualquer outro grupo. Ocupando essa posição, suportamos o fardo da opressão machista, racista e classista.

O roteiro da história traz questões importantes da vida da mulher negra para serem refletidas contemporaneamente. São opressões interseccionais, raciais e sexuais, fortemente

marcadas num país racista e patriarcal como o nosso, no qual as mulheres, especialmente as racializadas, convivem desde a colonização, com violências, assédios, estupros, exploração, desvalorização e abandono.

A atriz Juçara Assis, que interpreta a protagonista Izabel, analisa a complexidade e a familiaridade dos dramas vividos por sua personagem:

O espetáculo mesmo fala isso, que a dor da Izabel é a dor da mulher negra. É a mulher que traz lá da ancestralidade as inquietações, as dores, um pouco da alegria da sua origem e ela quer buscar, porque que atualmente nessa época do espetáculo e até agora, a mulher traz essa tristeza interiorizada e que às vezes não se consegue explicar, por que que se está triste, se tem uma família, tem uma casa, mas não consegue se encontrar. Essa dor é trazida lá de trás, de todas as privações passadas, por sermos arrancadas das nossas terras, da nossa cultura, por sermos proibidos até de manifestar as nossas crenças, as nossas danças. Enfim, a Izabel traz todos esses questionamentos, que pra muitos pode parecer uma loucura, mas que na verdade não é uma loucura, é a mulher negra querendo se entender, saber o porquê. Isso mexe com a gente, pra fazer Izabel, eu usei as coisas que eu tinha na prática, eu lembro da minha mãe que já é falecida, por todas as coisas que ela passou, as tias, as primas, as irmãs, enfim. Todas as mulheres que passaram e que passam ainda esse caminho de ser mulher negra antes e agora, as dificuldades e as dores que essas mulheres trazem, o que elas têm que enfrentar e o tanto que tem que mostrar pra ter um lugar³⁶.

O espetáculo “Amor Negro Amor” insere-se na perspectiva do feminismo decolonial, caracterizado por seu compromisso antirracista, anticapitalista e anti-imperialista (VERGÈS, 2020). Um feminismo à escuta dos combates das mulheres mais exploradas, quase sempre marcadas pela racialização de seus corpos, porque sujeitas subalternizadas como as mulheres negras, costumam ser duplamente caladas, não tem voz ou não são ouvidas, conforme contribuição reflexiva da teórica indiana Gayatri Spivak no seu conhecido ensaio “Pode o subalterno falar?” (SPIVAK, 2010).

A teoria feminista ocidental por muito tempo não foi sensível às dores das mulheres negras. É preciso novas teorias que possam contestar as epistemologias hegemônicas que marginalizaram e silenciaram os sujeitos racializados, reavaliando a colonialidade e o patriarcado. O processo de descolonizar o feminino, exige repensar a própria categoria gênero, ao reconhecer que esta é uma construção sociocultural, portanto não universal.

Como bem demarca a nigeriana Oyèrónké Oyewùmí, implica um envolvimento com e no mundo das mulheres subalternizadas, um reconhecimento de suas lógicas culturais e pelo menos uma vontade de pensar em uma relação diferente, com a disposição de abrir mão de privilégios, para que tenhamos um mundo mais solidário em favor da justiça, igualdade e

³⁶Canal Lelette Coutto do youtube. Projeto: Mulher Negra na Cena teatral catarinense - live Lelette Coutto e Juçara Assis. Transmitido ao vivo em 28 de abril de 2022. Acesso em: 10 maio 2022.

diversidade epistêmica, compreendendo o que a intelectual negra brasileira Vilma Piedade denomina dororidade. Para a autora, o referido conceito assume a dimensão de um verdadeiro feminismo inclusivo interseccional, buscando superar o conceito de sororidade referente a fraternidade e solidariedade entre mulheres, muitas vezes insensíveis às dores das mulheres negras. A dororidade “contém as sombras do vazio, a ausência, a fala silenciosa, a dor causada pelo racismo. Essa dor é preta” (Vilma PIEDADE, 2017, p. 16).

A dororidade surge em contraposição à sororidade. Enquanto este último conceito etimologicamente vem da palavra soró - irmãs, termo utilizado pelo feminismo ocidental, que não têm incluído a pretitude, dororidade vem de Dor, palavra sofrimento. Foi a partir dessa percepção que a professora Vilma cunhou este conceito, “que apesar de ser muito novo, já carrega um fardo antigo, velho conhecido das mulheres: a dor - mas que nesse caso, especificamente, a Dor que só pode ser sentida a depender da cor da pele. Quanto mais preta, mais racismo, mais dor” (Vilma PIEDADE, 2017, p. 17).

Em certo momento no espetáculo, o lamento e as dores de Izabel são mal compreendidos por seu marido e ela extravasa: “Não aguento mais, não aguento mais! Morrer não pode ser pior do que isso!”, nesse instante ela é cercada e acolhida por outras mulheres que como ela, vivem essa dor: “Ah Izabel, não haverá descanso! O sono não te livrará da loucura!” e continuam na tentativa de consolar Izabel com palavras que expressam a profundidade da dor coletiva da mulher negra:

Izabel, Izabel, teu nome não é esse! Essa terra não é tua! nem são teus esses teus olhos! Precisar olhar para dentro, muito além de ti mesma, profundamente em ti mesma, transpondo as hastes do tempo, para entender que essa dor que é tua e de tantos mais, tantos que a conta não fecha. O que te fez quem tu és, é do princípio dos tempos, nas terras originais. Verás nesta viagem agora, como tu no fundo és muitas e tantas por tantos lugares e tantas por tantos chorares, que os rios todos somados, os mares, cemitério de tantos, não chegam a chorar um décimo, da infinitésima parte, de tudo que já choraram (Texto de AMOR NEGRO AMOR).

Figura 37 – Cena do ensaio com a acolhida de Izabel



Fonte: Janaína Amorim da Silva (2022).

O professor especialista em teorias da performance, Ligiéro relaciona o papel do feminino nas performances negras com uma certa possibilidade de buscar se reconectar com sentidos de famílias, “porque há nessas performances a expressão de um profundo entendimento de identidade e fraternidade, as quais conduzem a um estado de real respeito e aceitação das diferenças individuais, raciais e sociais nas dinâmicas da enorme família humana” (LIGIÉRO, 2011, p. 303).

A respeito do papel das mulheres, Ligiéro (2011, p. 302) acrescenta:

Foi através da mulher que os valores familiares africanos puderam resistir diante da história repleta de atrocidades e da retrógrada política escravocrata que marcou uma época em que elas foram vistas como animais procriadores. Um homem negro, quando considerado fisicamente excelente, poderia ser pai de centenas de outros escravos, sem contudo, exercer a paternidade com nenhum de seus filhos. Como triste herança da escravidão, à mulher negra coube o papel de zelar (quase sempre sozinha) pela educação de seus filhos e netos e de fazer a (re)ligação deles com o remoto passado africano, onde se esconde a raiz da dignidade da família negra, que então, era uma célula de uma comunidade.

Muito embora o enfoque do espetáculo “Amor Negro Amor” seja a mulher negra, o homem negro também ganha espaço na cena teatral em diversos momentos em que são expostos alguns papéis de gênero construídos e questionados acerca da masculinidade do homem negro. A ênfase na virilidade por exemplo, faz parte dos estereótipos racistas atribuídos ao homem negro. Em um dos momentos do espetáculo, numa cena de época no século XIX, o personagem Domingos de Aleluia³⁷, que é um músico negro, cantor de modinhas e lundus, interpretado por Allende, se apresenta num Sarau, contracenando com a senhora Adélia, interpretada por Camirê, uma dama branca casada, com a qual tem um relacionamento casual.

Nesse momento da cena, dialogam evidenciando em seus versos as construções do imaginário racista que hipersexualiza o homem negro, sendo este usado apenas para as fantasias da mulher branca. “Esse meu nego é tão sábio” diz Adélia e eis que Domingos responde “Mais negro do que sábio, que sabe bem o seu lugar”, complementa “mais do que um negro que serve, mais que uma coisa de cor, mais que um regalo que existe pro prazer da sua senhora, sei muito bem que não sou” e Adélia responde em seguida, “Sabes bem minha condição, nada posso mais te dar, além daquilo que dou”. Em seguida, Adélia convida Domingos para ir à sua residência durante a ausência de seu marido, mas Domingos nega o convite, respondendo compassadamente em rima e na dança gingada do samba, juntamente com seus companheiros negros de cena:

Doce vingança de pretos, bons amantes que são
Amargo amor contido nas redes da servidão
Pois o prazer dos corpos, apenas deles, porém,
Dói mais fundo que as dores na carne que sofre em vão.

³⁷Esse personagem ficcional criado por Emílio Pagotto foi inspirado em Domingos Caldas Barbosa músico negro brasileiro compositor de Lundus que viveu no Brasil no século XVIII, sendo responsável inclusive por levar o Lundu para Portugal.

Figura 38 – Ensaio no Teatro Adolpho Mello em São José



Fonte: Janaína Amorim da Silva (2022).

Refletindo sobre a identidade do homem negro, Osmundo Pinho afirma, “o corpo negro masculino é visto fundamentalmente como um corpo-para-o-trabalho e corpo sexuado, fragmentado em pele, marcas corporais de raça, músculos e o sexo genitalizado como o pênis, símbolo plus da sexualidade, que serve de fetiche ao olhar branco” (PINHO, 2004, p. 64). Nessa imagem construída pelas artimanhas do racismo, o homem negro é diminuído e desumanizado. Como denuncia Caio César, “não somos vistos como bons pais, bons maridos, alguém para construir família e depositar confiança. O olhar do mundo sobre nós é que somos malandros e vagabundos” (CÉSAR, 2019, p. 57).

Na cena do sarau, relatada acima, o ambiente se passa numa casa frequentada pela alta sociedade carioca do século XIX. Enquanto os versos são ditos, os integrantes do coro calçam luvas brancas longas, cobrindo todo o braço. E tomam máscaras com rostos brancos, com que figurarão em todos os momentos das cenas. As máscaras e as luvas brancas, em evidência pela iluminação cênica, representam a branquitude de uma sociedade que vive de aparências, representando papéis sociais, que mantêm rígidas hierarquias de classe, gênero e raça.

Figura 39 – Cena do Sarau com as luvas brancas representando gestos da branquitude



Fonte: Coletivo Ação Zumbi (2022).

Na finalização dessa história a atriz Giselle Corrêa declama um pequeno texto, refletindo essa passagem do espetáculo:

Mas há o Estado, as leis, a jurisprudência – essa forma de desamor que estrutura, que ordena a vilania...
 Dos bailes da corte, da fantasia de iaiás mal-amadas, para os meandros das engrenagens do Estado...
 Lá de longe os Orixás se compadecem, sem entender tanta loucura e desatino que pôs tantos homens e mulheres a vagar errantes e a lutar pelos seus.

A próxima história se passa em Minas Gerais, região de garimpo do ouro, no final do século XVIII, em uma pequena quitanda na beira de uma estrada, onde moram e trabalham mãe e filho. Ela é ex-escravizada e ele filho do ex-patrão, que descobre acidentalmente a origem paterna e busca vingar o sofrimento e o desrespeito enfrentado pela mãe.

A mulher, além de viver uma história sofrida dos tempos de escravidão, da violência sexual e da pobreza, sofre ainda mais enquanto mãe, ao ver seu filho perseguido e por fim morto. Desabafa: “Mulher é sina de sofrer sempre. Mulher preta, de sofrer sempre, vezes mil vezes”. Essa parte da história, reflete também a questão contemporânea do genocídio que atinge a juventude negra.

Figura 40 – Cena em que a mãe se desespera ao ver o filho correr para tentar não ser assassinado



Fonte: Janaína Amorim da Silva (2022).

A música e dança que acompanha esse conjunto de cenas é um jongo cantado pelo ator Luan Telles e dançado pelo grupo. Esse ritmo musical de origem africana banta cuja palavra "jongo" é vinda do termo quimbundo *jihungu* se faz muito presente no sudeste do Brasil, especialmente nas áreas mais rurais. Uma das características desse estilo musical é ser sempre praticado ao som de três tambores; composto por música e dança, realizadas em círculos, com um casal ao centro se revezando com outros, remetendo à fertilidade. O tambor batendo como um coração, convida o corpo a dançar no ritmo, com improvisos que com ele vai se tornando um só.

A letra da música do jongo executado no espetáculo chama-se “*Kalunga*,” remetendo a religiosidade. Segundo o dicionário banto, o “vocábulo *kalunga*, pode significar Deus, originário do verbo Oku-lunga (ser esperto, inteligente), onde o prefixo *Ka* nas línguas bantas serve como afirmação de coisa importante, valiosa” (LOPES, 2003, p. 57). No entanto, pode remeter a variações de significados, como entidade espiritual na umbanda, que se manifesta como força da natureza, especialmente associada ao mar, à morte ou ao inferno. Na obra “*Na senzala uma flor*”, do escritor Robert W. Slenes, utilizada por Emílio Pagotto ao escrever a peça, o termo *Kalunga* aparece com o significado de travessia após a morte. De certa forma divergente

desses significados, porém com afinidades para a temática da cena, tem a pesquisa de Moura (2001), atribuindo o termo kalunga aos descendentes de africanos escravizados fugidos e libertos das minas de ouro brasileiras.

A letra do jongo kalunga presente no espetáculo diz o seguinte:

No pó do caminho do ouro
Eu me criei
Com o pó que caía das burras (dos santos)
Me libertei
Do pó das malditas senzalas
Eu me fiz um rei
E ao pó retornarei
Kalunga é grande senhor
Kalunga é grande senhor
Kalunga é grande senhor
Mas eu cumpro essa missão
Caminho é extenso, senhor
O mar é imenso demais
O abismo é profundo, senhor
Mas eu vou e chego em paz

Figura 41 – Dança do jongo na apresentação do espetáculo no Teatro Adolpho de Mello



Fonte: Ação Zumbi (2022).

A próxima história encenada é chamada de Rio Mississippi, tendo como contexto o Sul dos Estados Unidos. Além da escravidão, a religião protestante também é tematizada nessa sessão. Os atores que contracenam nessa cena são Adriano de Brito e Ágata Vicente

representando os personagens Julius e Eleanor. Os demais integrantes fazem um coro entoando um blues, sem letra. No cenário, um grande penhasco próximo ao rio onde o casal, sujeitos a condição de escravizados, relembram o passado, enquanto Eleanor questiona o presente e o futuro diante da vida de sofrimento e limitações impostas pela escravidão.

Abrindo essa história há um blues provocativo quanto a vinculação da religião com a exploração da escravidão. A música chama-se “multiplicação de capitais”:

Em cada esquina tem um pastor
 Que aperta a buzina e azucrina o tambor
 Há sempre um diabo
 Abanando o rabo
 Por isso já sabemos a mensagem de cor
 Ó Lord,
 Mandastes
 Crescermos e multiplicarmo-nos
 Ó Lord, mandastes
 E obedecemos com gosto e arte!
 Quando me deito com minha preta
 No quarto abafado em que nos guarda (prende) o senhor
 Meu amo comemora, pois posso dobrar de valor
 O lucro é maior!
 Ó Lord....

Meu amo não sabe que o meu amor
 Não só multiplica o seu capital
 Também multiplica a força da gente
 Tem preto nascendo iluminado em seu quintal
 Ó Lord...

Em um determinado momento da história, enquanto Julius fala e acena para o lado oposto, Eleanor levanta e se joga no rio. Julius não percebe e se volta para pegá-la pelo braço, quando percebe que ela não está mais ali. Com metade do corpo tombado sobre o barranco, as mãos como que buscando a mulher no vazio, em seguida se voltam para o céu, em prece.

A música do blues embala a tristeza da cena. Esse ritmo criado pelos afro-americanos do sul dos Estados Unidos no século XIX, inspirado nas raízes da musicalidade africana, tem como significado, a tristeza e a melancolia. De fato, por muito tempo, o blues retratava quase que exclusivamente em suas letras os problemas que os afro-americanos passavam, expressos também no próprio ritmo.

Figura 42 – Cena do Mississippi com Adriano (Julius) e Ágata (Eleanor)



Fonte: Ágata Vicente (2022).

A história seguinte se passa nas movimentadas ruas de Cuba, tendo Havana no século XIX como cenário e como protagonistas a atriz Joana dos Santos no papel de Juana e o ator Sandro Maquel no papel do síndico procurador. O enredo é de uma mulher que estava em processo de compra de sua alforria ao mesmo tempo que lutava com todas as suas forças para recuperar seus dois filhos, nascidos após a lei do ventre livre, mas que por ciúmes da esposa do seu patrão, haviam sido levados para longe dela e tratados como escravizados.

Mesmo sem conhecer muito a lei, Juana entra na justiça, vai atrás dos direitos dos seus filhos, implorando auxílio ao procurador, que para ajudar, abusa sexualmente da mulher.

Figura 43 – Cena de Havana no momento do assédio sexual



Fonte: Fotógrafa Luiza Felippa (2023).

As músicas que acompanham essa história são afro-caribenhas, especialmente o ritmo da rumba, característica de Cuba, originária dos africanos trazidos pelos espanhóis até o século XIX da região de língua quimbunda em Angola. Sua dança em ritmo binário muito complexo e sensual, no qual o homem galanteia, persegue a mulher, na qual ambos movem os quadris e deslizam os braços e pernas, ao ritmo do "tac, tac... tac, tac, tac" marcado pela clave, enquanto os tambores africanos inundam o espaço e convidam o espectador a querer dançar também, explica Miguel Barnet, presidente da União Nacional de Escritores e Artistas de Cuba³⁸. Em Cuba, o termo rumba também sempre foi utilizado para designar diversão coletiva, com sentido geral de grupo, de reunião e muito utilizado atualmente como sinônimo de festa (CATONI, 2020).

No espetáculo, uma das músicas no ritmo da rumba chama-se Havana e sua letra complementa o contexto da história em cena:

Quando vim pelas estradas de Cuba
 Pra trazer a petição (Eram tempos de aflição)
 A esperança se turvava nas curvas
 E escorria pelo chão.
 Por meus filhos dou a volta no mundo,
 Cruzo mares e sertões

³⁸Rumba, a alma de Cuba e a reivindicação da cultura africana - Internacional - Estado de Minas (https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2018/09/03/interna_internacional,985800/rumba-a-alma-de-cuba-e-a-reivindicacao-da-cultura-africana.shtml)

Furo os olhos, rasgo a pele bem fundo (Rasgo a pele, furo os
olhos imundos)
De lacaio e barões
Em Havana, tanta gente nas ruas,
Tantas luzes, tantos sons,
Que acendeu minha esperança confusa (difusa)
De vencer os “homens bons”
Coreografia começa
Havana, se vive
Mais livre do que nas plantações
Havana, menina,
Se canta, se dança nos salões
Havana se ilude:
Ainda é Espanha, escravidão
Quem sabe, um dia
Será capital de outra nação
Mais livre...

Ao final da cena, com a música instrumental tocando, cada participante mulher que está fazendo parte do coro vai até a frente do palco e declama em sequência, o nome de dez mulheres negras que entraram com processos de ações no Brasil e em Cuba, pedindo justiça para seus filhos e filhas. Entre essas muitas mulheres, representadas cada qual por uma atriz do Coletivo, está Cícera Ivanilda Gonçalves Gregório de 43 anos, moradora de Florianópolis, que entrou na justiça em 2017, 2019 e 2021, por perder três filhos executados pela polícia. A última mulher a ser reverenciada é Marinete Silva, moradora do Rio de Janeiro, que desde 2018 aguarda que a justiça conclua o caso de assassinato de sua filha, Marielle. De braços erguidos e punhos cerrados, as mulheres no palco gritam com força: Marielle Presente!

Figura 44 – Cena das mulheres que entram na justiça por seus filhos - Marielle Presente!



Fonte: Janaína Amorim da Silva (2022).

Se por um lado as mulheres negras são as que menos têm oportunidades de relacionamentos afetivos, por outro lado, são as maiores vítimas de estupro e feminicídio. Enquanto a taxa de homicídio de mulheres não negras caiu 11,7% entre 2008 e 2018, a taxa de homicídio de mulheres negras aumentou 12,4% no mesmo período.

Os dados mais atualizados do anuário 2021, do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP)³⁹ demonstram que a maioria das vítimas de feminicídio continuam sendo mulheres negras, em 2020. Proporcionalmente as estatísticas revelaram que 61,8% são negras, 36,5% brancas, 0,9% amarelas e 0,9% indígenas. Da mesma forma, este mesmo relatório apontou que as mulheres negras também são as mais vulneráveis ao estupro (50,7%), seguidas de brancas (48,7%), amarelas e indígenas (ambas com 0,3%).

³⁹Violência contra Meninas e Mulheres - Fórum Brasileiro de Segurança Pública (forumseguranca.org.br) <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/violencia-contra-meninas-e-mulheres/>

Figura 45 – Cena do Cabaré (atriz Elo Gonzaga e Estevão Javella) - Teatro Adolpho Mello



Fonte: Ação Zumbi (2022).

A próxima passagem do espetáculo acontece com a história do Cabaré, ambientado nos coloridos cabarés do Rio de Janeiro dos anos de 1930. A inspiração dessa história é a vida de Ismael Silva e Araci de Almeida. Ele um grande compositor e cantor de samba do Rio de Janeiro, que além do preconceito racial, sofreu julgamentos por seus relacionamentos homoafetivos. Ela, que foi considerada a primeira mulher cantora de samba do Brasil e a maior intérprete de Noel Rosa. Apesar do grande talento, sofreu resistências por atuar numa área tão masculina como o samba, ser negra e não se adequar aos padrões femininos da época. Numa cumplicidade, pessoal e musical, tanto em cena representados por Estevão Javella Luseque (que faz o Toniel) e Laura Aranovich (que interpreta a Juraci⁴⁰), como na vida, os atores revivem os dramas dos artistas ao buscarem se expressar através de sua arte e ao mesmo tempo precisarem aprisionar a si mesmos, para serem aceitos pela sociedade. A música que ambienta essa cena é o samba, que faz gingar todos os atores que contracenam no palco, parceiros de amores homoafetivos.

⁴⁰ Na estreia do espetáculo em 2022 o papel da Juraci foi interpretado por Elo Gonzaga, porém em virtude da sua gravidez, a atriz precisou ser substituída para a apresentação em Florianópolis e a atriz Laura Aranovich assumiu seu papel.

Figura 46 – Cena do Cabaré com os protagonistas Juraci e Otoniel



Fonte: Fotografia Luiza Felippo (2023).

Um dos sambas que acompanham essa história é chamado de “Sinal trocado”, que se enquadraria num ritmo de samba batucado, comum a partir de 1920, que utiliza a famosa célula rítmica do “teleco-teco”, uma onomatopéia que faz referência a um padrão rítmico específico do tamborim no samba. Quanto a letra desse samba, ele faz uma brincadeira usando um simbolismo com um jogo de palavras relacionado a homoafetividade dos personagens:

Acho que não tem futuro certo
 Esse nosso amor mal ajambrado
 Um balé assim desengonçado
 Cada um mudou de lado
 Acho que vai ter destino certo
 Nem espero mais que esteja errado
 Só tem verso de pé fraturado
 No poema equivocado
 Você bate de frente, eu vou de lado
 Você ama o batente, eu sou folgado
 Você vem de coturno, eu sou do babado
 Sinal trocado
 Você vai pro ataque, eu tô no alambrado
 Você posa de beque, eu sou tão mirrado
 Você manda o atabaque, meu piano é letrado
 Sinal trocado
 Você gosta de gente, eu vivo isolado
 Você corta nos dentes, eu fatio o grelhado
 Você quebra a corrente, meu ferrolho é trancado

Sinal trocado.

Depois do samba, a próxima história traz a musicalidade do *rap* e do *funk*, ritmos parentes do samba, portanto também de raiz africana. A contemporaneidade dos ritmos abordados nessa história tem a contextualização do protagonismo jovem em cena. Um casal de namorados, interpretado por Allice Corrêa e Daniel Medeiros, que estão com receios de uma gravidez precoce, não confirmada. Junto com o resultado do exame vem a hostilidade, o egoísmo e o desrespeito do namorado, que termina a relação, responsabilizando exclusivamente a namorada, pelo risco da gestação.

A tristeza e a insegurança da jovem são quebradas com a inserção de um outro jovem, que em versos rimados vai aos poucos conquistando sua confiança e carisma, fazendo do *rap* a linguagem do amor, contracenada pelo ator Luan Renato Telles:

Me perdoe se não sei o jeito certo
Pra falar o que sinto com você por perto:
Uma mistura de amor tipo novela das seis
Com os tais cinquenta tons de cinza ou mais
Brilho explosivo, fogos de artifício
Desenhando mosaicos sobre os edifícios
Virada do ano novo, festa de Iemanjá
Eu e você os sete mares desbravar

Você vai ser minha
Você vai ser minha
Você vai ser minha
Você vai ser minha

Nos meus olhos todos os desertos deste mundo
Tristeza e na agonia fisgado o vagabundo
Na multidão de fios embolados
Vejo ali nós dois
Emaranhados
Fios de TV a cabo pirateados
Como gatos eternamente religados e embolados num novelo sem fim
Vejo ali nós dois, emaranhados felizes
Quilos e mais quilos de tristeza e agonia
Quilotons de raiva comprimida
Quilombolas sufocados pelas hélices astronave pairam ar mas fazem suas preces
alienação
Fuzil e colete carta branca pra matar, chicote agora é cacete
Juiz – juiz? -
Roupa preta e martelo a justiça desumana se não vens do castelo
Somos o alvo condenado a resistir entre a morte e o porrete é assim que a gente vive
Caldo do rescaldo nos incêndios viramos tsunamis
De onde viemos, seu rolê cheio de ginga, seu passinho todo assim cheio de manha
No feed do radinho
Sua pose de rainha, dez na avenida
No trampo ou na facul ela também brilha
E me prometa assim:
E me prometa assim:

Como a dor é do dentista

Como a pista, do skatista
 E o farol, do trapezista
 - Ela vai ser minha! Vai ser minha! Ela ainda vai ser minha!
 E a torção, do ortopedista.

Como o galo ganha a rinha

E o cerol se gruda à linha.
 Ela vai ser minha! Vai ser minha, vai ser minha, sim!

Figura 47 – Cena dos jovens com o rap e o funk



Fonte: Janaína Amorim da Silva (2022).

A jovem, diante da tentativa de conquista amorosa, ao mesmo tempo ainda angustiada por tudo que havia passado, se empodera sobre seu corpo e suas decisões, não permitindo mais ser dominada pela vontade masculina. Seu recado vem no ritmo do funk, com o título, “funk da invertida”:

Eu sou dona do meu corpo
 E não sou de mais ninguém
 Meu desejo me pertence

E pertence a mim também
 Meu olhar, meu rebolado
 Meu passim, o meu quadrado
 Faço dele o que quiser
 Ninguém vai me possuir
 Só porque eu sou mulher.

A história termina mudando o tom da música para bossa nova. O violão se sobressai e o jovem responde com a música “noites na favela”:

Te ver assim brilhando à luz dessas janelas
 Iluminadas das televisões nas salas
 Me faz deixar de ser o ser mesquinho e besta
 Por amá-la
 E ter a chance de viver em outra tela
 Bem mais doce, bem mais bela
 Como um sonho de novela.
 Me ver feliz me faz no sonho, só por vê-la,
 Querer que o tempo pare para admirá-la
 E transcender todos os becos e vielas
 Sem negá-las
 E viajar até chegar lá as estrelas
 E beijá-las, e trazê-las
 Pro lugar que é todo delas:
 Nossas noites na(s) favela(s)
 Irei dizer assim
 Irei dizer assim:
 O amor que existe em mim não vai ter fim
 E hei de ser assim,
 E hei de ser assim
 E hei de ser seu anjo querubim.

O espetáculo caminha para o seu final e entre essas cenas, há o momento em que cada casal que representou umas das histórias, se manifesta conclamando as várias formas de amor, no poema “várias formas de amor há”:

(atores Adriano/ Juçara)
 Como sempre se soube, aliás,
 Aquele que enche os corpos
 De transes, prazeres carnais

Que se multiplicam em estrelas

(atores Luan/ Fernanda)
 E infinitos seres astrais.

Há aquele que nasce do ventre
 Que cresce junto à barriga
 E aumenta quando rebenta

Em mais um rebento no mundo

(atores Allende/Camirê)

E mais aumenta ao crescer
O rebento - amor sem fundo e profundo.

Aquele que olha nos olhos
do vizinho que te abriga
nas horas de desconsolo,

(atores Adriano/Ágatha)
quando o mundo te macera
feito milho no monjolo.

Aquele que não degenera,
pois foi fruto da escolha
Por fim, o amor difuso

(atores Sandro/ Joana)
que se expande sem razão
por qualquer outro que emana (pelo outro ser que emana)
igual amor sem razão
mesmo que às vezes não saiba.

Aquele amor que abraça

(atores Estevão/ Laura)
a todos sem distinção
não importa cor ou raça.

Por isso é bem mais difícil
(talvez mesmo impossível)
fazer com que ele nasça,

(atores Luan/ Allice e Daniel)
e nascendo, que cresça
e crescendo, que não passe
e por fim, que não pereça
nas pedras duras das ruas.

Na cena seguinte, a atriz e dançarina Fernanda Rosa, movimentava seu corpo pelo palco, dançando com movimentos longos, exalando emoção e expressividade, rememorando os gestos incorporados pelas várias personagens ao longo do espetáculo. Com passos que exprimem liberdade, vai se aproximando e tocando suavemente cada mulher em cena, liberando-a do peso e do sofrimento enfrentados em sua história de vida. Enquanto a dança toma a cena, paralelamente a música “Acalanto” é tocada e cantada:

Omode
Descansar da longa estrada
Do cascalho que maltrata os pés
Da viagem sem chegada
Dos temores e reveses
Preces
E abraçar
Todo olhar que te conforte
Cada abraço – cada porto aberto
que te acolha sem pestanejar

E te faz seguir mais forte.
 Descansa o peito, enfim.
 Teus olhos são a luz (vão em paz)
 Tu és o vento que te afaga,
 o rio que te leva,
 as estações que se sucedem,
 as marés.
 E a dor será o teu manto (rito) de fé.
 Esses braços que embalaram
 seu senhor e seu algoz
 são os braços que acolhem
 nesses tempos os que sofrem sós.
 Sou a noite que te envolve
 Sou o mel que a língua delícia
 sou a lua que vigia
 o teu sono até o raiar do dia.
 Descansa o peito, enfim!
 Teus olhos vão em paz...
 Dorme a esperança
 Adormece a dor.
 E a tristeza agora descansa.
 Nossos filhos são seu cobertor

Um dos caminhos que podem contribuir para superar o racismo que pesa sobre as mulheres negras é investir no amor à negritude nas mais diferentes formas de relações, como defende a proposta do espetáculo e sugere bell hooks (2019, p. 63):

Coletivamente, pessoas negras e nossos aliados somos empoderados quando praticamos o autoamor como uma intervenção revolucionária que mina as práticas de dominação.
 Amar a negritude como resistência política transforma nossas formas de ver e ser e, portanto, cria as condições necessárias para que nos movamos contra as forças de dominação e morte que tomam as vidas negras.

A protagonista Izabel, interpretada por Juçara Assis, encerra o espetáculo, num momento de redenção e empoderamento, com uma mensagem emocionante de protesto, ao mesmo tempo de provocação e esperança, especialmente voltada para as mulheres negras.

Figura 48 – Cena final de Izabel



Fonte: Ação Zumbi (2022).

Aqui
 Não é hora de sono, não é hora de sonho, nem de recolhimento.
 Aqui nos abraçamos, pois a hora é do abraço que nos multiplica.

O que nos atormenta está impresso na nossa pele, nossos cabelos, nosso rosto
 E não são as marcas do sofrimento de uma vida branca.
 É a condenação por ter sobrevivido,
 a danação eterna
 que não queremos mais para as nossas crias.

Um baobá imenso me acolhe em sua sombra
 Árvore que nossos ancestrais fizeram florir com seu sangue e sua dor.
 Descanso dessa jornada atemporal
 Não porque o fim chegou
 E nem se consolou meu coração.

Se fui muitas em mim que são
 Tantas no mundo que vão,
 A hora é de virar o rumo,
 Fazer a curva,
 Dobrar o cabo,
 Dar a volta na montanha,
 Virar o jogo.
 E do abraço preto que nos liberta,
 mostrar que onde andaram nossos pés amarrados

é onde andarão os nossos olhos altivos
 E aonde chegará a nossa força.
 Agora não é mais só seguir de queda em queda,
 de levantar-se em levantar-se, e levantar de novo
 Agora é!
 Agora foi!
 E não é depois.
 É agora.

Fazer da dor a mola
 Fazer do medo a cola
 Dos tantos não, amor
 Da opressão, a sola
 Dos nossos pés, que irão
 Pisar o chão sem medo
 aonde a gente for.

De preta pra preta:
 Nós.

A gente sabe que o parto
 não é apenas rebento,
 mas dores que se repetem
 no curso frio do tempo.
 Sabemos que o nosso riso,
 esse alento dolorido,
 às vezes se dobra ao vento
 mas volta sempre sereno
 e duas vezes mais amplo.

Nossa vida não passa em branco.
 Nosso tempo é a hora preta.
 É hora, pretas!
 Pretas, é agora!

3.2 O TEATRO NEGRO E A BRANQUITUDE

O currículo escolar ocidental confere à civilização grega o mérito de ser o berço da história da humanidade e precursora de inúmeras expressões culturais, inclusive do teatro. Essa explicação histórica considera apenas uma concepção de teatro, como se esta fosse uma expressão artística universal, sem diferenciações, tendo origem apenas na Grécia. Segundo o professor Henrique Cunha Junior (2010, p. 28):

A racionalidade (o pensamento e a filosofia) é considerada grega por duas razões quase que irracionais. A primeira pela imensa irracionalidade de desconhecer o legado de outros povos e de não os considerar inteligentes pelo desconhecimento. O eurocentrismo ocidental reza que tudo aquilo que ele desconhece não tem grande importância para o conhecimento racional. O ocidente não conhece, portanto não existe.

No entanto, como nos lembra Ligiéro, “mesmo antes de Téspis escrever o primeiro verso, o qual daria origem ao teatro grego, os griots africanos já tocavam seus tambores, dançando, cantando e contando as histórias dos heróis de seu povo”. Aliás muitos conhecimentos dos povos africanos, por exemplo, da área da filosofia e da matemática, tiveram sua origem no continente africano e tornaram-se conhecidas quando europeus em viagem naquele continente aprenderam com os africanos e se apropriaram culturalmente de seus conhecimentos.

Os gêneros teatrais da dramaturgia, tragédia e comédia, de fato a princípio, remetem suas origens à Grécia, que refletem uma escolha estética e uma forma de fazer teatral que representa valores ocidentais e brancos, em detrimento de outras formas de expressão iniciadas anteriormente por outros povos não europeus. A centralização do eixo dramático na Europa para determinar a história do teatro como se fosse universal, “exclui a possibilidade de compreender a teatralidade e a performatividade das práticas e manifestações indígenas e afro-diaspóricas, pois muitas delas estão baseadas na oralidade e no corpo como elementos e força actancial de suas narrativas” (Julianna SOUZA, 2021, p. 107).

A própria história do teatro brasileiro publicada em muitas obras, negligência a atuação ativa dos povos indígenas e afro-brasileiros na história da dramatização no país. Como a concepção de teatro dos pesquisadores que se propõe a fazer esse histórico é moldada nos padrões europeus, reforçando a colonialidade, o teatro realizado no Brasil é enxergado somente a partir do Brasil Colônia, reconhecendo a igreja católica como primeira promotora do teatro no país, no qual indígenas e negros fazem parte apenas dirigidos, seguindo as diretrizes da instituição religiosa. Segundo Juliana Rosa de Souza, que pesquisou as obras existentes no Brasil que se propõem a estudar a história do teatro brasileiro:

[...] até o momento não há nenhuma menção sobre a produção artística cultural pré-colonial, ou mesmo um debate sobre a teatralidade dos rituais de ambos. Há uma visão de que, num primeiro momento, o teatro colonial era primitivo e não profissional, denotando um caráter negativo à profissão de ator. (Julianna SOUZA, 2021, p. 111).

Uma das questões que a pesquisadora se dedica a entender é de que forma as narrativas negras foram sendo transmitidas ao longo do teatro brasileiro, questão que depois de uma longa pesquisa bibliográfica, ela chega à triste conclusão que “as narrativas e teatralidade negras não são transmitidas” (Julianna SOUZA, 2021, p. 112), revelando uma das muitas consequências do racismo estrutural, que se reflete aqui na estreita relação da raça com a dramaturgia brasileira, enquadrando-se na história hegemônica do teatro, no qual o desenvolvimento do

teatro brasileiro segue a narrativa e os acontecimentos da história do teatro europeu ou teatro ocidental, confundindo-se com uma pretensa história universal do teatro, que na verdade é a historicidade do teatro pensado e escrito por brancos que exclui a produção dos povos indígenas e da população negra brasileira ao longo da história brasileira. Conforme aponta Juliana Souza (2021, p. 27):

Percebi que os estudos e teorias teatrais, ao universalizar a definição de teatro ocidental europeu apenas como “teatro”, deixavam de fora do campo teatral as práticas e produções estéticas de autoria negra. E quando nós artistas e coletivos formados por pessoas negras buscávamos localizar a nossa produção nomeando estrategicamente como teatro negro e/ou dramaturgia negra - para dizer “sim, existimos e resistimos” - a academia nos devolvia a indagação de que nossas produções eram panfletárias, construídas apenas com discursos engajados, sem preocupações estéticas, demasiadamente identitárias e essencialistas.

O fato do teatro produzido e encenado por negros em diferentes momentos na história do teatro brasileiro não constar oficialmente nos registros dos manuais da história do teatro, não significa obviamente que ele não tenha existido. A professora e pesquisadora Miriam Garcia Mendes, nos traz alguns exemplos, de que ainda no século XVI, mesmo na condição de escravizados, as pessoas negras promoviam representações de autos profanos como: a Congada, as Taieiras, o Quicumbre, o Bumba-meu-boi, entre outras, de evidentes tradições africanas. A autora descobriu também em suas pesquisas, registros de alguns artistas negros como Vitoriano, ex-escravizado que em 1790 mobilizou o público em Cuiabá com a peça Tamerlão na Pérsia ou ainda Caetano Lopes dos Santos e Maria Joaquina que também se tornaram conhecidos nos papéis de Rei e Rainha da congada, espetáculo apresentado no Rio de Janeiro em 1811 com grande sucesso (MENDES, 1993).

Temos, portanto, em geral, um teatro branco, muito embora não se enxergue e não se assuma como racializado. Um teatro que tem tratado de invisibilizar a presença negra no teatro e esse foi um dos principais motivos que incentivaram os teatros negros a criarem um espaço próprio, uma brecha para poder ser visto e reconhecido. Essa invisibilidade promovida pela branquitude detentora do poder de escrever e produzir a história do teatro brasileiro com muito mais facilidade, apoio e incentivo, tem motivado a criação dos teatros negros em suas várias concepções como um teatro de resistência, na criação de oportunidades de inserção, atuação de atores e atrizes negras, bem como de denúncia e reflexão sobre o racismo brasileiro. Na percepção de Juliana Souza, “falar de teatro negro é falar das estruturas raciais dentro do fazer teatral e como estas estruturas vão criando abismos, invisibilidades, estereótipos” (Julianna SOUZA, 2021, p. 89).

Uma das iniciativas pioneiras do teatro negro no Brasil começa em 1936 com o teatrólogo Solano Trindade fundando o Centro Cultural Afro-brasileiro, que mais tarde passou a se chamar Teatro Popular Brasileiro, conhecido também como Teatro Popular Solano Trindade, que reunia trabalhadores negros, pobres das periferias e trabalhadoras domésticas. O “Teatro Solano Trindade acolheu muitos trabalhadores e até hoje sua história sensibiliza e motiva educadores populares a criar novos espaços comunitários e educativos” (Gevanilda SANTOS, 2018, p. 406).

Solano Trindade fundou também a Frente Negra Pernambucana, uma extensão da Frente Negra Brasileira. E em seguida, em 1945, junto com Abdias Nascimento, criou o Comitê Democrático Afro-Brasileiro. Um ano antes, nasceu no Brasil a importante companhia teatral brasileira, que foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944 no Rio de Janeiro por Abdias Nascimento. Nascimento lutou pela presença de atores negros e de uma estética negra nos palcos brasileiros, abrindo uma discussão que provocou um repensar na forma de como o negro era representado nos palcos brasileiros e mais do que isso, sobre o que significava ser negro e negra na sociedade brasileira. A respeito da situação do negro no teatro brasileiro, na época de criação do TEN, Nascimento (1997, p. 74) reflete que:

Em primeiro lugar, no teatro brasileiro não existia uma peça com um protagonista negro de densidade dramática; só o estereótipo do moleque bobo de riso fácil, a mãe negra abnegada ou o pai-João submisso. Talvez uma peça norte-americana com protagonista negro até se pudesse montar, mas com um ator negro no papel principal, nunca. Sempre a cultura discriminatória exigiria o piche, pois no seu conceito o negro, um ser inferior, não seria capaz de desempenhar um papel dramático de tal envergadura.

Analisando ainda como a negritude não aparecia ou não era valorizada no teatro brasileiro, Nascimento faz um paralelo com a situação do negro na nossa sociedade brasileira: “ele reflete o monopólio da terra brasileira, os meios de produção, a direção política e econômica, a formação cultural (educação, imprensa, meios de comunicação de massa), tudo tão cuidadosamente controlado pela elite branca de origem europeia” (NASCIMENTO, 1968, p. 162).

Um dos propósitos do Teatro Experimental do Negro segundo ainda Nascimento (1968, p. 199), foi:

[...] resgatar no Brasil os valores da cultura negro-africana degradados e negados pela cultura branco-europeia; propunha-se à valorização social do negro através da educação, da cultura e da arte [...] denunciando os equívocos e a alienação dos estudos sobre o afro-brasileiro e fazer com que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserido.

A valorização do negro enquanto pessoa, ator e personagem era uma das metas do TEN durante todo o período de sua existência, que foi de atividades intensas até 1961, mas que oficialmente perdurou até 1968, ano em que o TEN organizou a primeira exposição do projeto Museu de Arte Negra, no Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro e em seguida Abdias Nascimento teve seu trabalho interrompido por conta da promulgação do AI-5 do governo ditatorial militar brasileiro, obrigando-o a partir em exílio aos Estados Unidos por treze anos.

Durante todo o período de atuação, o TEN enfrentou muitas dificuldades de atuação sendo:

[...] vítima sistemática, sutil, mas insidiosa discriminação contra qualquer movimento que ponha a nu a realidade do preconceito racial contra o negro no Brasil. É preciso levar-se em conta, porém, que os movimentos teatrais de vanguarda, e o TEN era um deles, sempre enfrentaram grandes dificuldades, não só por falta de apoio oficial, como pela natural reação do público em geral diante do que contraria suas costumeiras expectativas, em qualquer terreno (MENDES, 1993, p. 51).

Insurgindo diante do cenário racista presente na dramaturgia brasileira, que não apenas tolhe oportunidades de inserção do artista negro, mas menospreza seu potencial e reforçava estereótipos presentes na sociedade, o teatro negro tem se feito cada vez mais presente e potente na cena teatral. Porém o que seria o chamado Teatro Negro? Muitas e distintas definições e problematizações podem ser elaboradas acerca desta denominação.

Conforme a professora e pesquisadora Evani Tavares Lima (2010), a multiplicidade de teatros negros pode ser enquadrada principalmente em três modalidades: teatro de presença negra, performance negra e teatro engajado negro. De forma geral essa diferença de compreensão no teatro negro pode ser entendida como sendo primeiramente aquele simplesmente formado por integrantes negros, a segunda modalidade refere-se aquele teatro que trabalha artisticamente com performances e dramaturgia de origem africana ou ainda teria a terceira modalidade de teatro negro, que seria aquele coletivo que aborda pautas antirracistas.

No entanto, essa categorização não encerra os significados plurais, questionamentos e reflexões que podem ser levantados sobre o campo do teatro negro, já que esse precisa ser percebido como um lugar dinâmico, aberto a transformações, sujeito a mutações, que variam conforme a referência teórica ou a compreensão, especificidades e vivências dos coletivos de arte negra. Não sendo possível portanto, homogeneizar ou especializar o teatro negro e/ou as pessoas negras, como enfatiza Juliana Souza (2021).

No caso do Coletivo Ação Zumbi, que se considera um coletivo teatral negro, aborda pautas antirracistas e é formado majoritariamente por integrantes negros, uma das razões que motivaram a criação do grupo, foi a dificuldade que as artistas negras e negros encontravam

para se inserir na cena artística catarinense devido a discriminação racial com que se deparavam. Conforme a descrição no site do coletivo, podemos dizer que:

Suas ações sempre denotaram o objetivo da inclusão social, o desenvolvimento sócio educativo, através da capacitação de jovens e da revelação de talentos trazidos de comunidades periféricas. O Ação Zumbi sempre lutou para a manutenção de seu espaço cultural para uso, sobretudo, da população negra, a fim de popularizar as modalidades artísticas próprias desta cultura⁴¹.

Uma das fundadoras do grupo, a professora de dança Fernanda Souza, que atua também como atriz no grupo, rememora o momento de criação do coletivo:

Eu lembro que tinha participado do espetáculo “Negros em Desterro”, com a Marguinha e a Lelette, a gente começou a ter uma amizade bem forte e a pensar em uns projetos futuros, que a gente pudesse abrir alguma associação que pudessemos estar implementando e incentivando ações artísticas e sociais da cultura negra, pra dar visibilidade não só à atores, mais artistas e pessoas ligadas a arte. Ainda eram poucos espaços e oportunidades para artistas negros. A gente sentiu necessidade de implementar essas ações, mas a gente não sabia que nome que iria dar, surgiu a ideia de ação, mas que ação? Daí eu propus de ser Ação zumbi e assim⁴².

No projeto Mulher Negra na Cena Teatral Catarinense, organizado por Lelette Coutto, composto por vários episódios de vídeos disponíveis no youtube, apresentados por mulheres negras que atuam no teatro na grande Florianópolis, tem no episódio exibido por Lelette Couto, depoimentos que contam a sua trajetória no teatro e refletem também sobre o Coletivo Ação Zumbi, trazendo importantes contribuições acerca do que pensa sobre o teatro Negro:

Então nós podemos dizer que o teatro negro que hoje está muito forte em todo o Brasil, nós usamos de recurso essa memória afetiva, essa memória ancestral, essa memória que nos acompanha a nossa vida toda. Porque a gente tá numa busca de uma definição do que é o teatro negro, o que é o negro fazer teatro, porque nunca nos foi possibilitado a oportunidade de treinar, de exercitar a nossa função livremente, a gente sempre fica com um tempo limitado dentro desse espaço cênico e a gente não tem toda essa construção eurocêntrica que por muito tempo eles treinaram. Você pega o currículo de uma atriz branca, você vê ali o tanto de trabalho que ela fez, pega o currículo de uma atriz negra tem uma limitação, porque não tem espaço, porque não tem oportunidade, porque não tem condições de expressar sua arte.

Aí a gente não consegue definir o que é o nosso teatro, inclusive é recriminado muitas vezes e tem gente que acha que não é teatro. Por que é que não é teatro? A gente tem que seguir essas definições desses filósofos, pensadores, dramaturgos que tiveram vivências outras que não são as nossas?⁴³

⁴¹ www.acaozumbi.com.br. Acesso em: 12 jul. 2022.

⁴² Canal do youtube Coletivo Ação Zumbi. Ação Zumbi, vinte anos de história e paixões. Parte II. <https://youtu.be/EUVJK9IjI5s>. Publicado em 09/04/2023. Acesso em: 09 abr. 2023.

⁴³ Canal do youtube Lelette Coutto - Mulher Negra na Cena Teatral Catarinense. Transmitido em 3 de abril de 2022. Acesso em: 10 abr. 2022.

A opressão velada da branquitude no nosso país, cria e mantém uma hostilidade para que determinados grupos sociais não se sintam à vontade em determinados ambientes e atividades, em que a branquitude quer manter uma convivência exclusiva do seu grupo racial e assim continuar a usufruir de privilégios, mantendo a detenção do poder não apenas econômico, mas simbólico, artístico, cultural, político e estético, o que se aplica ao universo da produção cênica. Nesse sentido, Lelette continua sua análise da conjuntura teatral na perspectiva racial:

Por que é que a gente não se imagina fazendo teatro, se a gente tem essa vontade, se a gente sabe que é algo que vai nos completar, por que é que a gente não se imagina em certos lugares? O que acontece com a população negra neste país que a gente não consegue sonhar tão alto e não consegue chegar a esses lugares? A gente precisa pensar sobre isso. O que fazem com a gente que nos impedem de seguir os nossos sonhos. Muitas vezes, a gente é alijada de processos de construções, de crescimento, porque existe uma estrutura do racismo tão presente e as pessoas já estão ocupando todos os espaços e não nos permitem ocupar⁴⁴.

Seguindo nessa mesma visão, contribui a atriz Juçara Assis, “Eu acredito que o nosso povo negro foi muito podado a vida inteira, então esses talentos ficavam e ficam ainda muito escondidos, muito interiorizados e a arte, ela nos permite isso, mostrar a que viemos e o que somos, o valor que temos. O corpo negro em cena representando pode tudo”⁴⁵.

Os sistemas de dominação e opressão da colonialidade e do racismo, atuam buscando coagir ativamente os grupos racializados e subalternizados, para que internalizem percepções depreciativas, de baixa expectativa sobre si mesmo (bell hooks, 2019) e que não se sintam pertencentes ao espaço geográfico mais amplo da cidade onde vivem. Racismo, segregação e invisibilidade, fazem parte das suas experiências excludentes (Claudia MIRANDA; Helena ARAUJO, 2019).

Nesse sentido, Lelette compartilha uma experiência pessoal relacionado a sua profissão:

Eu passei uma situação numa época que eu fui assistente de direção do espetáculo Hamlet é Negro, de Antônio Abujamra, que foi um grande ator e diretor de teatro brasileiro e ele era um grande provocador e aí ele me provocava da seguinte forma: Lelette sabe por que você não consegue aprovar os seus projetos? Sabe por que você não consegue fazer sucesso? Porque você vive num país como o nosso racista, machista e sexista e pra esse Brasil você não passa de uma empregada doméstica. E eu fiquei chocada quando ele me falou isso, não desmerecendo a profissão da empregada

⁴⁴ Canal Lelette Coutto do youtube. Projeto: Mulher Negra na Cena teatral catarinense - live Lelette Coutto e Juçara Assis. Transmitido no dia 28/04/2022. Acesso em: 10 maio 2022.

⁴⁵Ibidem.

doméstica e a atuação dessas pessoas na sociedade, mas o teu tipo físico, o teu tom de pele, pra essas pessoas você está nesse lugar. Então quando você vem querendo dirigir teatro, querendo dar aula, querendo trabalhar com produções artísticas, as pessoas não conseguem te ver nesse lugar. E é exatamente isso que acontece, eles colocam a gente em lugares, que a gente nunca nem pensou em ocupar. Mas é porque realmente a gente vive num país que não nos oportuniza, não deixa a gente falar dos nossos talentos maiores, não deixa a gente expressar o que a gente tem de força da criatividade, de força de contribuição do nosso trabalho, nós podemos revolucionar e isso é preocupante, isso incomoda. Então, é mais fácil colocar a gente em lugares pra que a gente fique ali e existe esse achatamento que a gente não quer. A gente resiste, a gente revoluciona, a gente traz as pessoas pra cena e é isso que nós vamos fazer e fizemos, que é buscar a potencialidade, é oportunizar as pessoas que tenham a condição de expressar o seu talento maior. A gente faz na cara e na coragem. Enfrenta o que tem que enfrentar, mas a gente segue, a gente não para.⁴⁶

A ação da branquitude produzindo o racismo ao impor o seu padrão estético na cena teatral, tentando inibir e inferiorizar outras formas de ser, exige um movimento intenso de resistência dos artistas negros para criar brechas e espaços de atuação, muitas vezes, encontrados apenas nos coletivos teatrais negros. Essa consciência da necessidade de resiliência, resistência e (re)existência, Lelette expressa em seu depoimento:

E quando a gente consegue seguir sem o medo, porque tem isso. Eles fazem com que a gente, a partir do processo de colonização, a partir do processo de impor e de nos cunhar com eurocentricidade e acreditar que os parâmetros todos, tem que ser os parâmetros eurocêtricos; acreditar que o que é belo é a forma do rosto, os traços finos, a pele clara, eles fazem a gente acreditar que esse é o belo, que esse é o que pode ser exibido [...].

Meu pai, Abdias do Nascimento e tantos outros homens e mulheres artistas desse país, tiveram que lutar muito para ocuparem espaços, nós também estamos lutando muito e temos os jovens que ainda estão lutando muito também para ocuparem os espaços, mas hoje a gente já consegue falar sobre essas questões livremente, expressar essas nossas angústias, sem que chamem isso de lamento à toa. A gente pode hoje falar sobre tudo isso, já passamos o processo de romper essas bolhas. Hoje a gente vê uma juventude ativa, aqui em Florianópolis por exemplo, nós temos vários coletivos: O Coletivo Nega, o Coletivo Nosso Olhar, o Coletivo Audio-visual Olho Negro, o Arrasta Ilha, movimentos de batuque, a Pegada Nagô da Solange Adão, que homens e mulheres negros estão se posicionando, isso pra gente é muito gratificante, pensar que o que a gente semeou já tá florescendo. A gente perceber isso é muito bonito⁴⁷.

Uma das características marcantes do Ação Zumbi, segundo Juçara Assis é “essa coisa de misturar atores já consagrados formados com pessoas que estão chegando agora pra arte e para o teatro, isso é muito bom, isso dá vida, enriquecimento e sabedoria pra todas as partes⁴⁸”. Essa postura do Ação Zumbi se assemelha a proposta do TEN que incorporava em seu grupo

⁴⁶ Canal Lelette Coutto do youtube. Projeto: Mulher Negra na Cena teatral catarinense - live Lelette Coutto. Transmitido no dia 03/04/2022. Acesso em: 22 abr. 2022.

⁴⁷ Canal Lelette Coutto do youtube. Projeto: Mulher Negra na Cena teatral catarinense - live Lelette Coutto e Juçara Assis. Transmitido no dia 28/04/2022. Acesso em: 10 maio 2022.

⁴⁸ Ibidem.

teatral operários, empregadas domésticas e pessoas de outras profissões, sem qualquer formação para o teatro. Sobre essa prática, Lelette fala sobre as intencionalidades do Coletivo:

A gente tá sempre pensando no crescimento artístico das pessoas que compõem o Ação Zumbi. Nós temos atores de peso e pessoas que nunca pisaram no palco, que chegaram agora, acreditando que iriam ficar nos bastidores e eu digo que não, que vai pra cena, vamos nos expressar, vamos ocupar os territórios, vamos ocupar o nosso espaço e assim a gente segue com as propostas de fazer teatro em Santa Catarina, sabendo que uma região que infelizmente ainda pratica o neonazismo, mas a gente continua resistindo, a gente continua fazendo teatro.

Eu acredito que quando a gente tá dentro dessa expressão artística e quando a gente se possibilita, se oportuniza estar presente dentro de uma cena artística, a gente pode ganhar o mundo, nós podemos fazer qualquer coisa. Então eu tô sempre fazendo isso. Aprendi isso com meu pai, aprendi que todos nós temos o potencial artístico, criativo, só nos falta oportunidade, só nos falta a condição de fazer com que essa arte cresça dentro de nós, pra que a gente possa expressar essa arte para os outros. Então eu sempre acredito e eu vou sempre ter um papel pra oferecer pra alguém, como o meu pai tinha. Então eu quero e acredito que é assim que a gente busca o nosso bem viver⁴⁹.

Pensando no papel que a branquitude crítica pode exercer no fortalecimento do teatro negro e no exercício do seu antirracismo, Lelette Coutto provoca e convoca à ação, as pessoas que se consideram aliadas:

Precisamos fortalecer essas produções, nós precisamos olhar pra essas produções e apoiar. Como é que eu posso apoiar esse coletivo? Como é que eu posso fazer pra fortalecer esse coletivo? E a comunidade não negra o que está fazendo? Cadê os brancos? Cadê a branquitude em tudo isso? Se a gente tá num processo antirracista é bom você ter um discurso, mas e a prática disso, onde tá a tua prática? E é isso que a gente questiona. Pra gente ter um país plural de verdade, as pessoas tendo direitos iguais a gente precisa arregaçar as mangas e trabalhar. Nós na arte estamos trabalhando, mesmo quando tudo parou, a gente continuou trabalhando, mesmo com todas as dificuldades, de sermos os últimos a voltar com o trabalho, a gente não parou de trabalhar. E cadê o movimento da sociedade? Cadê as pessoas que estão aí agora depois de tudo que aconteceu com George Floyd, ah meu Deus, mas no Brasil tá acontecendo o tempo inteiro. Estamos nos impedindo de respirar a vida toda, não minorizando o processo do George Floyd, mas isso tá acontecendo o tempo inteiro. E a gente precisa respirar, a gente precisa que os nossos meninos sobrevivam, os nossos filhos precisam sobreviver a tudo isso. O que nos fortalece? O que nos liberta? A arte. É o caminho que nós encontramos pra seguir com a nossa libertação. Então, todo esse movimento do espetáculo Negros em Desterro, hoje nós vemos frutos sendo colhidos, mas eu gostaria de ver mais, gostaria que a gente tivesse muito mais a frente podendo ter as nossas produções contempladas, podendo ter os nossos teatros lotados, então vamos construir isso junto, juntas, juntas. A proposta é essa, vamos pegar junto, ver no que cada um pode ajudar. É uma estudante que precisa de apoio, é uma artista que tá com seu espetáculo, o que é que a gente pode fazer, vamos pensar nisso e vamos frequentar também, isso é uma outra questão, quando a gente tá em cena, a gente precisa de público, precisa que as pessoas estejam participando com a gente. Que as pessoas despertem por essa construção que nos sai muito cara, que é a nossa vida, a gente dedica as nossas vidas a essa construção e a arte está em todos os lugares. Então, poxa você consome televisão, ali tem ator e uma atriz, porque você não se incomoda

⁴⁹ Canal Lelette Coutto do youtube. Projeto: Mulher Negra na Cena teatral catarinense - live Lelette Coutto. Transmitido no dia 03/04/2022. Acesso em: 22 abr. 2022.

quando você vê uma novela que só tem pessoas brancas, vamos começar a nos incomodar com isso, vamos começar a questionar isso. Hoje a gente até percebe que tem um pouco mais, mas ainda é uma cota muito pequena⁵⁰.

O teatro negro no Brasil exerce um importante papel social, num país de maioria negra que ainda se vê sub-representada no universo artístico. A pluralidade da representatividade em cena, de corpos negros sendo vistos atuando, a ampliação da democracia no acesso e na abordagem de conteúdos que não costumam ser explorados ou que são pouco aprofundadas pelo teatro branco, permitem que o espectador negro se identifique fisicamente e com as dores e alegrias representadas, que perpassam pela celebração da sua cultura e a reivindicação da sua humanidade. O espectador branco, por outro lado, tem a oportunidade de letrar-se racialmente, de questionar sua branquitude, de exercitar sua empatia e de aprender sobre a diversidade cultural do seu país.

4 CORPO-TERRITÓRIO DAS PERFORMANCES NEGRAS

É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com emoções, com os nossos desejos, com os nossos medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica (FREIRE, 1997).

O corpo historicamente tem sido lugar de controle, de disciplinar os instintos, de impor culturas. Na cultura ocidental, por influência do cristianismo, o corpo é desvalorizado, discriminado, objeto de pecado. O processo de colonização na América e a posterior colonialidade impôs sobre o corpo do colonizado o domínio do colonizador europeu que vivia a modernidade em seu continente. No entanto, “a modernidade não existe sem a colonialidade; elas são duas caras da mesma moeda, e o racismo organiza a partir de dentro todas as relações sociais e hierarquias de dominação da modernidade” (GROSFOGUEL, 2019, p. 60).

⁵⁰ Canal Lelette Coutto do youtube. Projeto: Mulher Negra na Cena teatral catarinense - live Lelette Coutto. Transmitido no dia 03/04/2022. Acesso em: 22 abr. 2022.

No discurso colonial, o corpo colonizado foi visto como corpo destituído de vontade, subjetividade, pronto para servir e destituído de voz (bell hooks, 1995). O homem colonizado foi reduzido à mão de obra, já que considerado um corpo sem alma, enquanto a mulher colonizada tornou-se objeto de uma economia de prazer e do desejo. Nessa lógica, “Os povos não europeus passaram a ser racializados, classificados e patologizados de acordo com uma hierarquia europeia que definiu quais eram as raças inferiores e superiores” (GROSFOGUEL, 2009, p. 392). Dessa forma, os “povos não europeus, inferiores que eram, poderiam ser submetidos, escravizados, torturados e até eliminados sem o menor constrangimento, caso não aceitassem o modo de vida considerado superior e correto” (PEREIRA; PAIM, 2018, p. 12).

O político, dramaturgo e poeta negro da Martinica, Aimé Césaire enunciou no seu livro *Discurso sobre o Colonialismo*, a seguinte equação “colonização = coisificação”. Para o autor, a colonização diz respeito à coisificação dos corpos colonizados, ao ter suas “culturas espezinhadadas, instituições minadas, terras confiscadas, religiões assassinadas, magnificências artísticas aniquiladas e extraordinárias possibilidades suprimidas” (CÉSAIRE, 1978, p. 25).

Os corpos racializados e coisificados no Brasil foram principalmente dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, sendo por muito tempo desumanizados e controlados, além de propriedade de alguém. A escravização retirava, portanto, a possibilidade de ter direitos sobre o próprio corpo e não enxergava no sujeito nada além do que o seu corpo poderia oferecer.

A pedra angular desse pensamento eurocêntrico e cientificista teve início com Descartes em sua formulação “penso, logo existo”, inaugurando uma tradição de pensamento que se imaginava universal, incorporando uma visão dualista entre corpo e mente. Como desenvolve Maldonado-Torres (2007), o “(Eu) penso” traz a ideia de que os “outros não pensam” ou não pensam adequadamente para produzir um pensamento científico, logo pela lógica do pensamento de Descartes, os outros também não existem. Fica evidente a relação cartesiana entre conhecimento e existência.

A falta de reconhecimento dos sujeitos não europeus como humanos pensantes, permitiu facilmente que os europeus estabelecessem uma relação desrespeitosa e desumana com a população nativa das Américas e da África, negando inclusive o direito à vida, já que para eles não se tratavam de iguais seres pensantes e sim como objetos que poderiam ser destruídos.

Essa lógica classificatória e hierarquizadora entre os seres humanos e não humanos, atende aos interesses capitalistas, para os quais interessa produzir uma sociedade desigual

racista, sexista, heterossexista, patriarcal, ecologicida, memoricida e epistemicida, ampliando sua exploração e seus efeitos perversos e destrutivos.

Herdeiros dessa tradição escravocrata, atualizamos a violência do passado colonial com o nosso racismo todos os dias, enquanto nós brancos, não tivermos a capacidade de enxergar e admitir que essa herança continua trazendo impactos negativos para a população negra, indígena e impactos positivos apenas para a branquitude, que continua nas posições de privilégios, descendentes daqueles que promoveram covardemente com a escravidão, as piores atrocidades humanas em nome de poder e riqueza, continuaremos a viver numa sociedade racista, muito desigual sem estabelecer de fato uma democracia.

As relações étnico-raciais entre brancos e negros no Brasil são desiguais, injustas e cruéis por conta da supremacia branca incrustada nas relações de dominação impostas pela branquitude e expressas no racismo estrutural. Somos todas e todos educados numa sociedade racista, portanto somos racistas em potencial. No entanto, enquanto pessoas brancas, em alguns momentos, podemos escolher se queremos usufruir dos privilégios que herdamos ou se preferimos buscar dismantelar o nosso racismo; nesse caso, convém refletir nas nossas pequenas atitudes e declarações cotidianas, como no exemplo que nos propõe Marilena Chauí (2018):

O que significa elogiar um grupo humano pelo seu corpo? Pela sua sensualidade, pelo seu ritmo? Você tá dizendo que ele não tem espírito. Branco tem espírito Negro não tem. Ele só é carne, não espírito, não tem alma, não tem nada. Você quer coisa mais violenta e mais racista do que o elogio a sensualidade e ao ritmo dos negros, numa sociedade cristã que mortifica o corpo?⁵¹

Nessa perspectiva, convém repensar quando criamos ou reforçamos uma relação em que a pessoa, novamente, só é lembrada pelo corpo. Precisamos tomar muito cuidado para não reforçar apenas essa possibilidade de relação, elogiando apenas a beleza corporal, o desempenho esportivo, a habilidade corporal para a dança ou gíngua, entre outros. Paradoxalmente, ao mesmo tempo que o corpo por estratégia de tentativa de subalternização do colonizador e contemporaneamente da branquitude na colonialidade, é inferiorizado, em especial das pessoas racializadas, atualizando uma visão escravista que limita o ser ao seu corpo, esse mesmo corpo subverte fazendo-se potência, carregando em si seus valores, porque esse corpo tem memória, tem ancestralidade e ele é capaz de educar com suas performances.

⁵¹ Documentário “Alegorias do Brasil - A Querela do Brasil”. Diretor Murilo Salles, Cinema Brasil Digital, 2018.

Os africanos sequestrados de sua terra que sobreviveram à travessia do Atlântico, viram a sua cultura milenar ser ignorada pelos europeus que objetificaram seus corpos e tiveram que articular meios de identificação e comunicação, diante da convivência cotidiana com a diversidade de povos africanos de muitas línguas, culturas e regiões distintas. Portanto é:

Nos contatos liminares, afloraram laços de identidade, refazendo corpos alquebrados em gestos e rítmicas ancestrais, em vibrações que agiram como fontes de reumanização. Memórias ancoradas em corpos negros, ressignificadas na travessia e no cotidiano de trabalho dos escravizados, reinventaram matrizes culturais africanas na diáspora, sob a lógica das tradições orais, na contramão das violências do escravismo e das colonialidades acionadas por saberes e poderes de moral individualista e competitiva subjacentes ao “vigiar e punir” das culturas letradas do “homem europeu”, que se esparramaram pelo Novo Mundo (Maria ANTONACCI, 2017, p. 162).

Driblando as dificuldades de existência, organização, socialização, expressão e autonomia, os povos africanos vindos para o Brasil trouxeram impressas em seus corpos suas morfologias e ritualísticas exuberantes gramáticas corporais, preservaram e traduziram seus cosmos, a arqueologia de seus saberes na diáspora e suas escritas performáticas, utilizando seus corpos como ferramentas para interrogar a hegemonia do Ocidente (Maria ANTONACCI, 2014; 2017). Conforme o pensamento do escritor nigeriano Esiba Irobi (2012, p. 276):

[...] a ontologia da maioria dos povos africanos é primordialmente espiritual, o corpo físico incorpora, em certo nível, hábitos memoriais em que atividades funcionais são inventadas e praticadas e em que o corpo africano pode ser lido como receptáculo simbólico e expressivo, manifestando-se por meio do gesto, da música e da dança.

Com complexas estratégias culturais que escapam das amarras da colonialidade, expressas em diferentes linguagens e suportes simbólicos que fugiram da capacidade do controle e compreensão do colonizador, o passado em culturas orais e corporais vive na expressão coletiva dos rituais, celebrações, danças, gestos, músicas; trazendo uma memória para além do racional, na dimensão sentipensante⁵²:

[...] enfim performances que revivem o indizível, o interdito, o que irrompe no presente em infralíngua gestual, quando o corpo-político da razão negra se expressa, desatando nichos de memórias subterrâneas encravadas nos corpos da diáspora, em transgressões contínuas à modernidade euro-ocidental. Em atos de rebeldias cotidianas, em seus contatos, êxtases espirituais e expressivas representações dramáticas com música e canto, em teatralizações do vivido em escravismos e exclusões de ontem e de hoje, em dinâmicas imagens e na rítmica, os povos da diáspora e das comunidades nativas do Novo Mundo continuam em guarda, em

⁵² Este termo para Orlando Fals Borda (2003, p. 9), refere-se “*aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar sus muchos tropiezos*”.

fronteiras contra suas despersonalizações e as razias de seus modos de ser, saber e poder enfrentar apartações lembradas, e hoje experimentadas sob novas roupagens (Maria ANTONACCI, 2017, p. 163).

A professora, poeta, ensaísta e dramaturga negra Leda Maria Martins, pioneira no Brasil na reflexão sobre a história e a estética negra no teatro, defende que a memória também se inscreve, se grafa e postula na voz e no corpo, para além do seu lugar de reconhecimento mais comum, a escrita (Leda MARTINS, 2003, p. 63). Em suas pesquisas Leda demonstra que a textualidade dos povos de origem africana e indígena não ecoaram nas letras escritas, mas que seus domínios de linguagem e modos de apreender o real, estavam em seus repertórios narrativos e poéticos, tendo o corpo como suporte.

Segundo ensinamento da professora Leda, a língua Bantu do Congo, a palavra *Ntanga* pode assumir diferentes significados, tanto pode nos remeter a palavra escrever como a palavra dançar, demonstrando outras possibilidades para inscrição, resguardo, transmissão e transcrição do conhecimento, procedimentos e práticas que estão ancorados no e pelo corpo, em performance. Nessa lógica proposta por Leda, não faria sentido considerarmos que tenham existido sociedades ágrafas na história da humanidade (Leda MARTINS, 2003).

O termo performance é compreendido aqui como um termo inclusivo, que pode ser tanto relacionado a ritos, atividades lúdicas, cenas familiares, teatro, dança, música, processos do fazer artístico e narrativas orais. Movimentos expressivos, imaginários constitutivos da linguagem e rememorados pelo corpo. Dessa forma, podemos considerar que o corpo em performance “não é apenas expressão ou representação de uma ação, que nos remete simbolicamente a um sentido, mas principalmente local de inscrição de conhecimento, conhecimento este que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia e solfejos da vocalidade” (Leda MARTINS, 2003, p. 66).

A performance também pode ser definida, segundo Zeca Ligiéro, como étnica e intercultural, histórica e atemporal, estética e ritual, sociológica e política. Performance percebida ainda “como modo de comportamento, um tipo de abordagem à experiência humana; performance é exercício lúdico, esporte, estética, entretenimento popular, teatro experimental e muito mais” (LIGIÉRO, 2011, p. 69). Nesse sentido, a repetição de um movimento corporal em performance, não é simplesmente uma repetição habitual, mas atua como técnica e procedimento de inscrição, preservação, transmissão, recriação e revisão da memória do conhecimento nos repertórios corporais e orais. Ou seja, o corpo é visto como portador de memórias, revelando muitas vezes o que os textos escondem.

As performances na atuação do Coletivo Ação Zumbi são marcadas pela presença forte das narrativas, gestualidades, danças, batuques e músicas em sua representação cênica expressiva, fazendo referências às culturas africanas. Segundo Leda Martins (2003, p. 77), “a engenhosa artesanaria dos teatros negros, pode ser lida como um suplemento que recobrem os vazios criados pelas diásporas oceânicas e territoriais dos negros”.

Na parte musical do espetáculo atual “Amor Negro Amor” a equipe dos músicos e instrumentistas do Coletivo Ação Zumbi, formada por Duh Romão, Cleiton Medeiros, Fábio Marques, Marco Lourenzo, William e o angolano Estevão Javela Lussequê, pesquisou, criou e recriou novos instrumentos e arranjos, extraindo timbres de objetos considerados sucatas, como canos e embalagens, numa concepção de música experimental com objetos sonoros, incorporando-os aos instrumentos convencionais, realizando assim uma complexa harmonia musical, provocando efeitos e sentimentos capazes de transportar o espetáculo e o espectador para diferentes épocas e dimensões trazendo profundidade, vida e emoção para as performances.

Os instrumentos são de percussão, sopro e corda, usados sozinhos ou combinados conforme a cena teatral, numa pequena instalação sonora, somados a atuação simultânea de outros músicos que atuam exclusivamente com diferentes instrumentos de percussão e cordas que perpassam por diferentes ritmos musicais.

Entre os ritmos musicais presentes no espetáculo atual estão as canções tradicionais africanas, os sambas de batucada, o jongo, o blues, ritmos afro-caribenhos, o *rap*, o *funk*, o lundu que também é de origem africana e a bossa nova, alternando presença em cada etapa do espetáculo, ampliando percepção, a comunicação e a conexão das pessoas com o que está sendo representado. Uma das inspirações de pesquisa do autor Emílio Pagotto para a incorporação dos ritmos musicais, foi a obra História Social da Música Popular Brasileira de José Ramos Tinhorão.

O professor de teatro Zeca Ligiéro, especialista em estudos performáticos, destaca que quando pensa a questão das práticas performativas, está se “referindo a algo criado e desenvolvido pela tradição, mas transformado, transgredido, recriado pelo brincante, artista ou devoto, ou seja, percebendo as práticas performativas como comportamentos recuperados, mas não necessariamente obedecendo à mesma estrutura mimética apreendida” (LIGIÉRO, 2011, p. 16).

A respeito das performances brasileiras, o autor identifica que grande parte delas extrapolam os limites dos gêneros das performances europeias, possuindo uma conexão entre

si, estando articuladas às tradições trazidas do continente africano, Ligiéro faz uma distinção sobre o objetivo da dança europeia e as danças de origem afro. Em qualquer estilo europeu, o corpo precisa manter-se rígido, com gestos disciplinados e definidos, tendo como meta atingir a beleza através da verticalidade, estabelecendo contato com o reino do ar, onde se acredita habitarem os anjos. Para o africano, o céu está sob a terra com as forças da natureza e os mundos dos ancestrados, que são lembrados e incorporados durante a dança. Fazer as músicas com os pés, batendo-os na terra é um convite para que os ancestrados também venham dançar. E o “corpo se curva, joelhos por vezes se dobram, o torso e o quadril giram em movimentos sincronizados e opostos, adotando a ginga e o rebolado na maioria das danças afro-brasileiras” (LIGIÉRO, 2011, p. 148), que fazem também uma referência muito próxima das danças sagradas para os orixás.

Figura 49 – Cena de ensaio em que o grupo feminino dança e canta uma música tradicional africana



Fonte: Janaina Amorim da Silva (2022).

Estudando performances nas suas inúmeras manifestações, Ligiéro analisou suas formas para comunicar valores sociais e religiosos, para elucidar processos de identificação ou criar um senso de comunidade e verificou com a contribuição do filósofo congolês Bunseki K. Kia FU-Kiau que tem dedicado suas pesquisas ao conhecimento dos simbolismos das culturas bantos, que as performances africanas e afro-brasileiras possuem em comum três elementos

marcantes: o cantar, dançar e batucar. Segundo Ligiéro, esse trio “não é apenas uma forma, mas uma estratégia de cultuar uma memória, exercendo-a com o corpo em sua plenitude. Uma espécie de oração orgânica” (LIGIÉRO, 2011, p. 130).

O cantar-dançar-batucar é considerado a base de distintas celebrações brasileiras sejam elas nos rituais afro-brasileiros (da umbanda e candomblé entre outros), na forma de luta da capoeira e dos festejos não religiosos como é o caso do samba, afoxés, folia de reis, coroação de reis, congadas, maracatus, ternos, cacumbi, jongo, entre outros, que não deixam de ter sua dimensão teatral e vinculação com o sagrado.

Na Transmissão do projeto Mulher Negra na Cena Teatral Catarinense, Lelette Coutto, a diretora artística do Coletivo Ação Zumbi, comenta sobre sua percepção da relação existente entre o teatro africano com sua prática do teatro,

Eu conheci o teatro africano e eu me identifico muito com o processo criativo dessas pessoas. Porque é um teatro que traz essa ancestralidade no movimento, na fala, no gesto, a gente consegue ver ali a presença da ancestralidade. Por isso que muitas vezes a gente recorre também a religião de matriz africana, porque ali tem muitas formas pra gente pesquisar, que nos inspira, que nos dá força pra gente formar as nossas personagens, as nossas construções. Acredito que todas as pessoas, principalmente nós (pessoas negras), que trazemos uma força ancestral, que trazemos uma bagagem africana no nosso DNA, que nos faz vibrar e emanar uma arte impressionante. E quando a gente canaliza essa arte para um palco, para o cinema, para a dança, para as plásticas, é um momento da plenitude, é um momento que a gente se encontra, é o momento que a gente se estabelece e se posiciona no mundo.⁵³

Em consonância com este pensamento, a atriz, advogada, poeta, empresária do Grupo de samba Novos Bambas e presidenta do Coletivo Ação Zumbi, Juçara Assis que no momento está interpretando o papel da protagonista Izabel, no espetáculo Amor Negro Amor, expressa seu sentimento ao atuar:

Tem uma coisa que acontece comigo e eu não sei muito bem explicar, mas quando eu estou interpretando Izabel essa personagem tão complexa é como se eu fosse tomada por alguma coisa eu não sei dizer assim em que nível, mas não sou eu sozinha, eu sinto que não sou eu sozinha na cena. Eu tenho todo um suporte ancestral que me traz assim, essa força de querer expressar essa magnitude da mulher negra. É isso que eu sinto.⁵⁴

A conexão com a ancestralidade sentida na atuação das componentes do Ação Zumbi, expressa a percepção de estar experienciando por algo maior que si, na qual o corpo é suporte

⁵³ Lelette Coutto e Juçara Assis - Mulher Negra na Cena Teatral Catarinense. Canal Lelette Couto do Youtube. Transmitido ao vivo em 28 de abr. de 2022. Acesso em: 1 maio 2022.

⁵⁴ Ibidem.

para a performance, que está para além da palavra dita na encenação, mas é um todo que se manifesta nos elementos agregados à narrativa, o movimento corporal, a música e o batuque que atualiza o passado no presente vivenciados na coletividade. Conforme complementa Lelette:

Eu sempre digo, o teatro é um espaço sagrado. A gente não tá ali à toa [...] é muito importante pensar que o que importa na verdade é a verdade do momento. Isso o teatro tem é a verdade do momento. E essa verdade do momento ela não tá sozinha, ela tem toda a carga ancestral presente ali com a gente que tá interpretando. Eu não tô em cena, mas estando fora e observando vocês, eu sinto tudo isso, eu consigo sentir todas as emoções, todas essas vibrações que acabam chegando desses momentos de vocês⁵⁵.

De maneira mais ampla, num pensamento que está ancorado na teoria científica de Gaia, na qual o planeta terra é considerado um organismo vivo e o corpo humano vinculado aos outros seres, de forma interdependente, de forma que todos fazemos parte da natureza, não estamos a parte dela (KRENAK, 2020), essa teoria dialoga com o pressuposto da ideia de decolonialidade, especialmente para os povos indígenas e de comunidades tradicionais, inclusive de origem africana. Diferente da visão capitalista da colonialidade, a natureza é vista como um recurso a ser explorado a serviço do ser humano e isso se torna um movimento que foi sendo construído ao longo da história ocidental, se tornando algo realizado sem muita reflexão, por conta da visão de percebê-la como algo exterior a nós, como se não dependêssemos dela ou fizéssemos parte.

Uma dimensão importante da vida a ser repensada, ressignificada e desvinculada da colonialidade é a nossa relação com o nosso planeta, que garante a nossa existência e que traz sabedorias milenares, da relação que foi sendo construída historicamente com diferentes povos e a natureza, sujeitas, no entanto, ao apagamento das memórias com a prática epistemicida implementada nas Américas com as invasões europeias a partir do século XV.

O líder indígena Ailton Krenak faz a ponte entre a conexão do ser humano com o planeta terra e os seus movimentos, performances corporais, que estão para além do que o ocidente considera como arte:

A terra quer que a gente faça alguma movimentação para o seu pulsar. Se tudo na terra tem movimentação, por que o humano ficaria de fora? Divórcio do corpo, desse corpo do humano, uma separação desse corpo do humano desse organismo maravilhoso da vida, que é a produção de vida o tempo inteiro. Parece que a nossa ligação com essa produção de vida implica algum movimento, alguma fricção com esse organismo da terra. [...] O movimento cria vida. O corpo ele acompanha a coreografia que o espírito oferece e é maravilhoso imaginar que em várias culturas as performances que

⁵⁵ Ibidem.

envolvem a dança, tem a potência de despertar para uma transcendência, para além do que é o corpo. Eu sei que no ocidente tem uma importante convocação para o sentido do corpo; o corpo tem essa centralidade do ser humano que às vezes diminui muito a importância de outros aspectos da sensibilidade, da comunicação, comunhão com os outros seres. [...] Então nessa referência dos povos originários daqui e os povos da África e as tradições em diferentes regiões da África, permanece uma experiência rara em diferentes lugares do mundo, a raridade dela está exatamente no fato que alguns desses povos não perderam a sua filiação aos outros seres não humanos, onde a terra é um elemento fundador de toda essa experiência. Chamamos de mãe terra aqui na América, chamam de mãe terra também na África. Povos que continuam com um vínculo tão profundo com a terra e com tudo que a gente pode invocar como potência de vida a partir da terra, a terra como esse organismo produtor de vida o tempo inteiro. Não é só arte é para além da arte, é quando o exercício da arte é só uma passagem pra alguma coisa que transcende a experiência estética, a experiência discursiva da arte. Porque se a arte supõe um discurso, uma estética, uma representação, a experiência transcendente ela, vai para além disso, que é o que me permite dizer que o corpo acompanha uma coreografia dada pelo espírito. São povos que não perderam a memória e que tem uma espontaneidade que o corpo ainda reconhece. É um código né e o corpo reconhece. Contar, cantar e dançar para suspender o céu só é possível porque transcende. Senão, não íamos suspender o céu, no máximo nós íamos levantar poeira aqui na terra⁵⁶.

Os estudos de performances no Brasil têm demonstrado que a pluralidade das culturas trazidas da África tem um paralelo com a multiplicidade das culturas nativas das Américas: as formas espetaculares e ritualizadas das suas performances. Em ambas as culturas há um profundo respeito e devoção à natureza, combinadas com uma ética e filosofia humanistas. Um humanismo diferente do europeu.

São interativas, dialogam com o ambiente onde acontece, valorizam a ancestralidade, trazem o cantar, dançar e bater como um todo indivisível expressos no corpo e interagem entre si desde os tempos coloniais, seja por circunstância das fugas, durante o período da escravidão e outras experiências de violência, sofridas por circunstâncias históricas diferentes ao longo de cinco séculos de opressão econômica, militar, religiosa e estética, exercida pela elite euro-brasileira sobre as tradições ameríndias e africanas.

O historiador Luiz Antônio Simas trabalha com o conceito de brasilidades para definir as estratégias culturais e artísticas coletivas utilizadas para transgredir o projeto excludente da colonialidade do que ele chama Brasil oficial:

O Brasil oficial é um projeto colonial que é estruturado a partir de uma dimensão heteropatriarcal, branca, fundado na domesticação dos corpos, na submissão dos corpos para o trabalho [...]. Mas ao mesmo tempo que você tem esse Brasil institucional que é um projeto de horror, que é um projeto de ódio, que é um projeto de exclusão, você tem a brasilidade que no fim das contas é um caldo de cultura que opera nas frestas do Brasil institucional e numa situação que tensiona com a música de Gonzaga, que tá presente na música de Cartola, que tá presente nas cirandas de

⁵⁶ KRENAK, Ailton. Canal Ágora Grupo de Pesquisa – Youtube - III Seminário de pesquisa – aviamentos poéticos no qui e agora. Transmitido em 24/12/21. Acesso em: 27 maio 2022.

Dona Lia, que tá presente na capoeira do mestre Bimba, no samba de roda do Recôncavo, tá presente nos bois misteriosos do nordeste, nos candomblés Ketu, Jeje, Angola, nas Umbandas, nos Torés, tá presente em tudo isso...

Então essa brasilidade é um grito contra o Brasil institucional, esse Brasil que age contra essa brasilidade, muitas vezes não apenas reprimindo, mas tentando domesticá-la para tirar dessa brasilidade a potência libertadora que ela tem [...]. A brasilidade é uma experiência libertária da alegria contra o horror; são operações de frestas, uma reconstrução sofisticada de modos de vida [...]. As brasilidades são políticas, tem uma potência transformadora de mundo que a gente não tá atento a isso⁵⁷.

Penso que a expressividade artística corporal das performances multidimensionais desempenhadas pelos integrantes do Coletivo Ação Zumbi, trazem consigo esse potência libertária, transgressora e educativa não formal, de promover um letramento racial e de (re)existência intenso, que se manifesta em cada detalhe em cena, seja no tom da voz, no toque dos instrumentos, na letra das músicas, nas narrativas, na batida dos pés, nas torções dos corpos em cena dançando, se entrelaçando, pulsando sentimentos, envolvendo, provocando a reflexão de quem assiste e construindo modos de seguir (re)existindo e resistindo na força da sua brasilidade, para quem atua como performance. Nesse sentido, contribui Fu-kiau apud LIGIÉRO (2019, p. 202):

[...] quando alguém está tocando um atabaque ou qualquer outro instrumento, uma linguagem espiritual está sendo articulada. O canto é percebido como a interpretação dessas linguagens para a comunidade presente no aqui e agora. Dançar seria a aceitação das mensagens espirituais, propagadas por intermédio do próprio corpo [...]. Batucar-cantar-dançar permite que o círculo social quebrado seja religado [*religere*], de forma a fazer a energia fluir novamente entre vivos e mortos.

O professor e pesquisador Zeca Ligiéro, em seu último livro “Teatro das Origens - estudo das performances afro-ameríndias” vai reafirmar que percebe muitas semelhanças entre as performances de origem africanas e dos grupos originários e além disso, nomeia esse teatro outro, de matriz não europeia de teatro de origem, que se manifesta preservando e atualizando tradições antigas, que reiteram comportamento dos seus antepassados, incorporando elementos atuais.

No entanto, investigando as diversas manifestações a partir desse Outro Teatro, Ligiéro percebeu que um outro elemento também se faz muito presente nas performances culturais afro-brasileiras e ameríndias, que são as narrativas; remetendo sempre a uma determinada história, implícita ou explicitamente, por isso a partir dessa sua última publicação, Ligiéro passou a utilizar o verbo “contar” ou “narrar”, somado aos elementos do cantar/dançar/batucar ou

⁵⁷ SIMAS, Luiz Antônio. “A brasilidade é libertária - Luiz Simas no Entrelinhas”. Canal Silvio Almeida, transmitido em 07 de novembro de 2020. Acesso em: 12 abr. 2021.

percursionar, dentro de uma dinâmica contínua, que evidencia o corpo e a relação do performer com o espaço, buscando interagir com o espectador de forma a "transportá-lo e transformá-lo" (LIGIÉRO, 2019, p. 27).

Essa dinâmica foi denominada por Ligiéro de “motrizes culturais” e não “matriz”, como é comumente utilizado pelos adeptos e admiradores das performances afro-brasileiras, por entender que as dinâmicas se originam de manifestações plurais que se procedem de diferentes matrizes culturais africanas e são reprocessadas nas Américas, recriadas dentro do contexto opressivo colonial português, dando continuidade dessas performances também no Brasil (LIGIÉRO, 2011).

Portanto, seguindo essa perspectiva, consideramos que as dinâmicas das motrizes culturais se processam no corpo do performer como um todo. Nesse sentido, o corpo é seu texto. Nele se materializa uma literatura viva, desenvolvida a cada apresentação, refletindo o conhecimento que se tem da tradição” (LIGIÉRO, 2011, p. 199). E, em cada apresentação esse corpo portador de memórias e conhecimentos, aliado às narrativas, o compartilhamento das tradições orais, empregando comportamentos e posturas aprendidas e repetidas é capaz de ensinar, na relação coletiva entre performer e espectador, fortalecendo identidades, redesenhando culturas que insistem em permanecer vivas na contemporaneidade, a despeito de todas as opressões.

Uma das características presentes nas performances de origem africana e afro-brasileiras é a mescla entre o jogo (a brincadeira) com o ritual, que não renuncia ao entretenimento, emprestando a toda a tradição popular brasileira um tônus e uma rítmica próprios, criando uma literatura corporal que muitos identificam genericamente como “brasileira”. Essa relação intrínseca entre o jogo (a brincadeira) e o ritual, o sagrado, tão presente nas manifestações populares e nos teatros brasileiros que se reconhecem como teatros negros, trazendo elementos narrativos, culturais e corporais de origem africana, são aspectos tidos como antagônicos nas religiões de cultura ocidental (LIGIÉRO, 2019).

A existência das performances negras “colocam em pauta não somente a organização de grupos de teatro e dança constituídos por afrodescendentes, mas ainda que de maneira preliminar, procura dar conta de debater o complexo tema da continuidade da ética e das estéticas africanas presentes na diáspora africana” (LIGIÉRO, 2011, p. 303).

4.1 MEMÓRIAS E NARRATIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS DO CORPO E DA ORALIDADE

A partir dos atos de rememoração das histórias vividas e conhecidas pelos integrantes do Coletivo, que foram recontadas pela família e comunidade, sobre a vida de sujeitos, homens e mulheres negras que viveram na cidade, experiência e rememoração se entrelaçam na narrativa e, assim, o exercício de ressignificar – considerando o potencial criativo da memória – se faz ponto de encontro entre passado e presente. Contribui nesse sentido a professora Maria Carolina, “rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro” (Carolina GALZERANI, 2009, p. 21).

As rememorações estão presentes em todas as performances do Ação Zumbi durante toda a sua trajetória. Seja rememorando a ferida ainda aberta da colonização e escravização; atualizando as práticas de arte da cultura afro-brasileira e africana, seja refletindo a solidão e as injustiças históricas sofridas pelas mulheres negras, denunciando as práticas racistas da branquitude ou ainda reencenando histórias de vida de sujeitos negros que marcaram a história de São José e Florianópolis. Dessa forma:

É na relação com as diferentes temporalidades que as memórias são plenas de conhecimento e carregadas de sensibilidades. Memórias que se relacionam com o presente, em um cruzamento de vozes e espaços múltiplos. Uma memória não simplesmente racional, mas de um ser humano considerado na sua inteireza. A memória compreendida como vida e como possibilidade de expressar a experiência vivida (Cynthia FRANÇA, 2015, p. 24).

A proposição da adoção da categoria da memória assume nas performances um caráter de resistência ao mesmo tempo que é palco, para a produção de saberes históricos, ressignificando os conceitos de história e de educação (Carolina GALZERANI, 2021), trazendo à tona narrativas contra-hegemônicas. Considerando a memória uma forma de conhecimento, um meio de exploração do passado, a interface entre memórias e a construção de conhecimentos históricos e educacionais é um processo político de produção coletiva de significados, gestados por subjetividades, intencionalidades e relações de poder (PAIM, 2005). Nesse sentido, evidencia-se constantemente na atuação do Coletivo a conexão indissociável de formas de comunicação, marcadas pelo corpo e a oralidade, práticas de educação e universos artísticos multidimensionais.

As memórias expressas no corpo realizam o que o escritor nigeriano Irobi denomina de “translocação da inteligência cinestésica”, que seria uma estratégia cognitiva e transgressora de desafiar e superar o racionalismo limitado europeu que valida apenas o alfabetismo escrito como portador de verdades e memórias. Os praticantes reatualizam “escritas performativas” (IROBI, 2012, p. 273) como ferramentas para questionar a branquitude e ao mesmo tempo refazer humanidades negras no novo mundo.

O professor Irobi pensa a memória de modo muito particular na população africana e afro-diaspórica, herdeira dessa memória ancestral que trouxe consigo escritas (não gráficas) performáticas que oriundas de práticas culturais, utilizam-se de suportes variados e dinâmicas de difícil apreensão, percebendo o “poder do corpo negro como local de múltiplos discursos para esculpir história, memória, identidade e cultura” (IROBI, 2012, p. 165).

A professora Leda Martins trabalha com dois conceitos que exprimem a relação diferenciada que a memória tem nessa tradição africana, que no Brasil foi reinventada. Um desses conceitos é a afrografia para designar que as performances negras têm como grafia principal aquelas que estão inscritas e escritas no corpo, carregando assim a memória do conhecimento. O outro conceito é oralitura, referindo-se:

[...] a esses gestos, a essas inscrições e palimpsestos performáticos, grafados pela voz e pelo corpo, denominei oralitura, matizando na noção desse termo a singular inscrição cultural que, como letra (littera) cliva a enunciação do performar, nesse sentido, significa inscrever, repetir, transcriando, revisando e representa uma forma de conhecimento potencialmente criativa e contestatória (Leda MARTINS, 1997, p. 78).

Entremeando arte e artimanhas, os atores e atrizes criam performances com seus corpos, transgredindo a colonialidade, ocupando e ressignificando espaços da cidade patrimonializados, reatualizam práticas cotidianas e rituais presentes na memória contra-hegemônica, valorizando sujeitos esquecidos pela história oficial.

Na fase em que alguns membros do Coletivo Ação Zumbi atuaram no Núcleo de Atores Negros (NAN) em São José, foram encenadas algumas narrativas contra-hegemônicas, incorporando aos espetáculos as histórias de vida de sujeitos comuns, homens e mulheres negras de São José que permanecem vivas até hoje nas memórias do povo da cidade, embora não façam parte do Museu Histórico, nem dos currículos das escolas, nem integrem oficialmente o patrimônio da cidade.

Pessoas como o Capitão Pedro Leite, que foi oficial de justiça e capitão do Cacumbi de São José, que viveu entre o final do século XIX e meados do século XX, que fazia parte da

Irmandade da Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, ao mesmo tempo que era pai pequeno no terreiro da Mãe Malvina. Sua trajetória foi de grande importância para o fortalecimento da cultura afro-brasileira em São José.

Figura 50 – Pedro Leite - Capitão do Cacumbi e Oficial de justiça



Fonte: Gilberto Gerlach (2007).

O anglo-jamaicano Stuart Hall, ao refletir sobre potência cultural africana impressa nos corpos diaspóricos, fala dos “elementos de um discurso diferente em sua expressividade, musicalidade, oralidade e, sobretudo, em seu uso metafórico do vocabulário musical” (HALL, 2003, p. 342). Trata-se, portanto, de um outro modo de pensar as narrativas, distanciadas da retórica discursiva da letra, incorporando metáforas verbais, visuais e rítmicas, que nos encenam possibilidades denominadas de pedagogias performáticas, conforme conceitua a professora Maria Antonieta Antonacci (2017).

Diferentemente da cultura ocidental, a oralidade tanto para os povos originários, como para os povos e tradições de origem africana, tem valor cultural primordial. O logos oral “astúcias da razão oral” expressão utilizada pelo filósofo congolês Mamoussé Diagne percebe

“a dramatização como suporte pedagógico adaptado ao contexto oral” (DIAGNE, 2011, p. 63), nas quais as culturas orais assentam sobre uma concepção alargada de comunicação, de arte e literatura, de teatro e produção de conhecimentos, prenes de intercâmbios interculturais, forjando seus suportes no aqui-agora de seus fazeres.

As memórias contra-hegemônicas muitas vezes entram em cena em versos ritmados, misturando elementos e personalidades históricas, como na intervenção “O Cacumbi e seus ancestrais”, com texto de Lau Santos diretor do NAN:

O tambor ecoa, fala ao seu ancestral
É catumbi, é cacumbi
É carnaval, vem, vem
Q' esse nêgo é bom, esse nêgo voa

Ninguém diz, mas esse nêgo é novo
esse nêgo é bamba
Vem cantar que tem Tino Marco, tem Alcina Julia
Tem Pedro Leite, tem Tião, tem Zumbi
Também tem samba

Iaiá cata berbigão, meu cacumbi
Umbigada catá congá
Can don bê, zum, zum
Catumbi é,
Ticumbí é,
Cacumbi é

Orocongo é madrugada
Gentio mistura de gente,
Rede de peixe, pente na lua cheia,
Duna prateada!
É Cruz e Sousa que vagabundeia
sorrir pra lagoa na noite embruxada

Auê é marujada
É a voz do negão
que ressoa na Bica encantada:

“Salve São José da Terra Firme”

“Salve nossos ancestrais negros marinheiros”
“Salve São Benedito e nossa Senhora do Rosário”
“Salve a espada do grande capitão Amaro⁵⁸”

O contar histórias utilizando a lógica oral é também uma forma de expressão de memória do corpo, que permite ao contador se comunicar com a comunidade. Em gêneros orais, nas performances de origem afro, para que as palavras detenham poderes e estreitem identidades:

⁵⁸ Texto disponível no blog do NAN (<https://nansaojose.blogspot.com>).

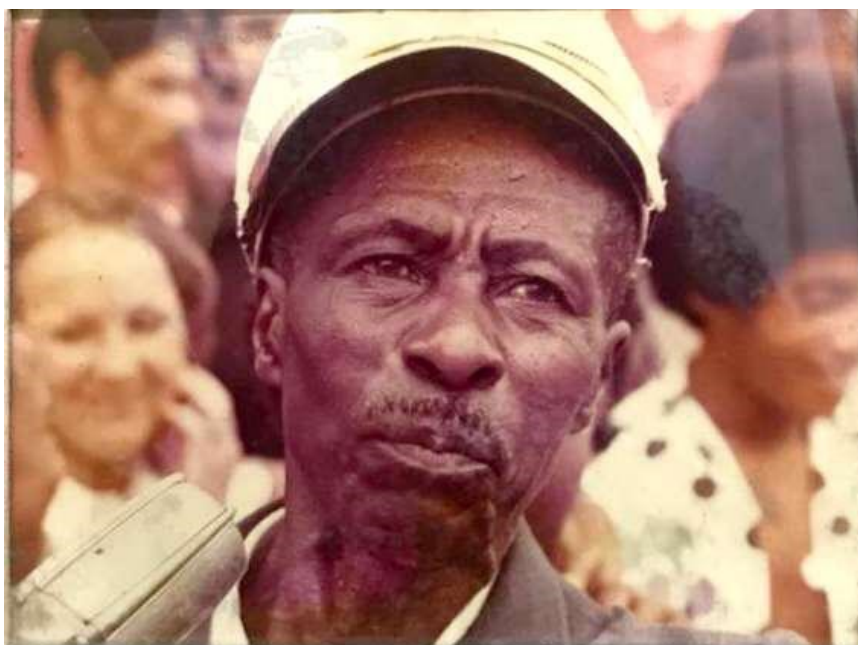
[...] elas precisam ser entoadas ritmicamente, pois o corpo e a fala necessitam de movimentos de vai-e-vem. É no e através do ritmo e dos gestuais que eles representam e compartilham seus imaginários. Sem apartar cosmos/corpo/cultura, em “atitude rítmica”, eles refizeram laços comunitários para além do tempo linear das histórias e do registro de documentos/monumentos em letramento logocêntrico expandido desde a Europa (Maria Antonieta ANTONACCI, 2017, p. 169).

Num exercício desestabilizador das verdades absolutas e universais, fazendo uso de sensibilidades articuladas e gramáticas corporais que remetem sempre a memórias coletivas, o Coletivo Ação Zumbi opta por estratégias cognitivas que atuam na pluriversalidade dos saberes. Um exemplo foi o espetáculo “Reencontrando a história” com uma narrativa contra-hegemônica da história do Brasil, especialmente referente a escravidão:

Contextualizando saberes, sentidos, energias liberadas na teatralização de performances entre o narrador, o cenógrafo e sua audiência, abre para um conhecer lúdico, festivo, brincante de grupos sob regimes orais de comunicação, como de povos africanos para cá transportados, que não abriram mão de forjar interações em “condições de enunciação”, em pedagogia performática, quase nunca reconhecidas e menos ainda referendadas (Maria Antonieta ANTONACCI, 2017, p. 174).

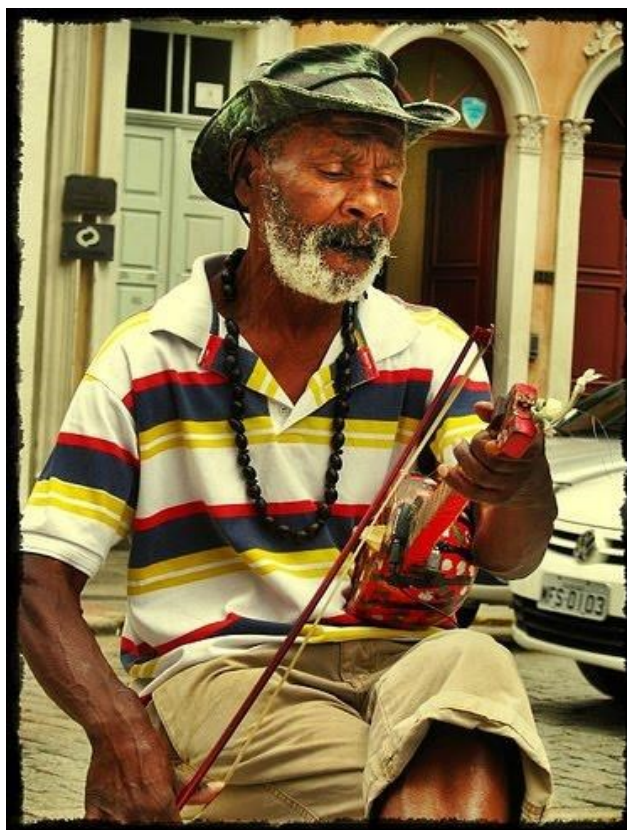
As performances ocorridas entre 2011 e 2012 rememoraram também outros personagens históricos e populares de São José como a lavadeira Alcina Julia, João Garrafão e o poeta Alzemiro Lídio Vieira, assim como alguns de Florianópolis, a exemplo do Capitão Amaro e o Seu Gentil do Orocongo.

Figura 51 – O Capitão Amaro do Cacumbi de Florianópolis



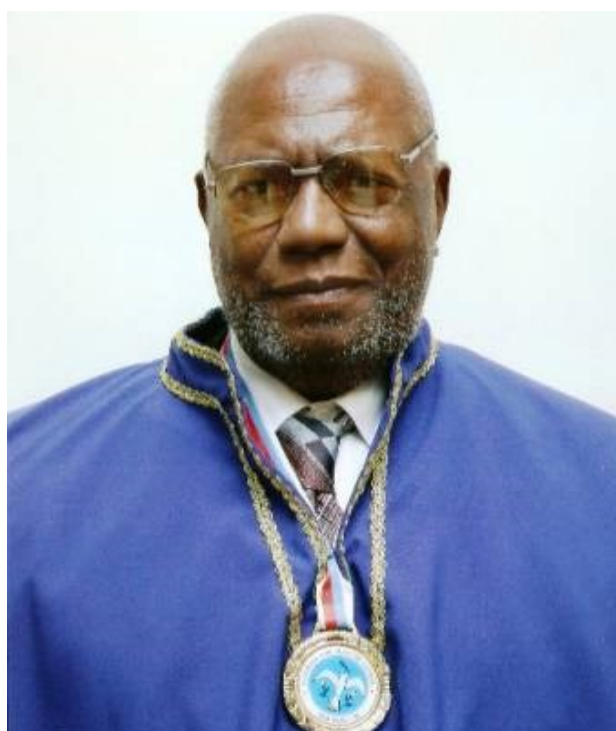
Fonte: Juçara Assis (1990).

Figura 52 – Gentil do Orocongo - Músico e ator



Fonte: Kiko Ortiga (2005).

Figura 53 – Poeta Alzemiرو Lídio Vieira



Fonte: <https://literaturainfantiljuvenilsc.ufsc.br/autores/vieira-alzemiرو-lidio>

Figura 54 – Dona Alcina - a lavadeira mais antiga de São José⁵⁹



Fonte: Arquivo Histórico de São José (2010).

Figura 55 – João Garrafão e João Pretinho



Fonte: Gilberto Gerlach (1940).

⁵⁹ Infelizmente Dona Alcina veio a falecer em 2022 com 103 anos, durante a pesquisa. Para maiores informações sobre ela e os demais sujeitos citados neste subcapítulo, que foram interpretados pelo NAN, consultar a dissertação que defendi “Tramas cotidianas dos afrodescendentes de São José no pós-abolição”, pela Universidade do Estado de Santa Catarina em 2011.

As memórias contra-hegemônicas, no entanto, podem se estabelecer para além da oralidade, com o posicionamento corporal transgressor sobre o espaço hegemônico, ressignificando os lugares e os símbolos presentes na cidade, preenchendo a memória com lacunas propositalmente invisibilizadas na história oficial. Foi o que aconteceu na performance realizada com a ocupação do Monumento em homenagem a imigração dos açorianos ou na Bica da Carioca, realizada pelos atores do NAN em 2011 ao representar o Seu Gentil do Orocongo, o Pedro Leite e a Dona Alcina.

Figura 56 – Performance do NAN no monumento dos açorianos



Fonte: Tiago Carlet (2011).

Figura 57 – Performance "É Catumbi, é Cacumbi, é carnaval!- O Cacumbi e seus Ancestrais"



Fonte: Tiago Carlet (2011).

Figura 58 – Cena da performance "Do cacumbi as quituteiras, eu também sou lavadeira!"



Fonte: Tiago Carlet (2011).

Nessas memórias contra-hegemônicas entrosam-se identidades e alteridades, num jogo contínuo e transformador de subjetividades. Dessa forma, a construção e a valorização de memórias contra-hegemônicas, podem fortalecer identidades comunitárias. Essas memórias, como refletem as professoras Cláudia Miranda e Helena Araújo (2019, p. 387), nascem no movimento de coletivos interessados em “apresentar referências da história local, de modo a permitir que seus moradores reflitam sobre essas questões e se envolvam nesse processo. Sendo assim, percebemos como a dimensão educativa se faz presente em todos os lugares de memória”.

4.2 AS NARRATIVAS DOS SIGNIFICADOS DE SER AÇÃO ZUMBI

“Narrar é existir para o outro” (FANON, 2008).

No esforço de escrever com o Coletivo Ação Zumbi e aprender com suas práticas decoloniais e não simplesmente escrever sobre o Coletivo, busquei assumir a legitimidade de suas narrativas, subjetividades e memórias. Perseguido esse compromisso, penso ser importante trazer as narrativas de alguns membros do grupo, compartilhando sobre o significado que tem para eles fazer parte do Coletivo.

Nesse caminho, apesar das limitações que a pandemia de COVID-19 nos impôs por um certo tempo, foi possível registrar o pensamento de alguns integrantes e aprender com os depoimentos compartilhados nas redes sociais do coletivo, assim como nos encontros que tivemos e que posteriormente foram postados no youtube. Esses depoimentos diziam muito sobre os significados da experiência de cada um, de fazer parte do coletivo.

Nas palavras de Luan Renato Telles, ator, graduando de artes cênicas e bailarino:

O meu sentimento em fazer parte desse coletivo, eu acho que consigo resumir em uma palavra, ancestralidade, porque quando eu entrei no grupo conheci pessoas que trabalham com arte e cultura há muito mais tempo do que eu, pessoas que tem uma experiência muito grande e que fazem isso, começaram a fazer isso, muito antes de eu pensar em um dia me tornar um artista. E estar em cena com essas pessoas, conviver com essas pessoas é um aprendizado diário pra mim, um aprendizado muito bom e eu posso dizer agora que estou dando continuidade a essa ancestralidade fazendo parte do Ação Zumbi, porque eu sou um dos integrantes mais recentes do Ação Zumbi e eu posso dizer que eu sou Ação Zumbi (Instagram @acaozumbi, 2021).

O ator e diretor de teatro, Leandro Batz também expressou o que representa para ele fazer parte do coletivo:

Eu entendo o Ação Zumbi como um grupo, um coletivo preto forte, que luta pelas causas antirracistas, porém não é um grupo composto exclusivamente por pessoas pretas, pessoas brancas também fazem parte dessa luta, até mesmo porque, pra gente enfrentar o racismo, ele precisa que as pessoas brancas entendam o racismo, entendam que ser preto é raça, branco também é raça e a luta é muito maior que isso, então o coletivo Ação Zumbi ele permite que pessoas de outras etnias, assim digamos, façam parte do Ação Zumbi, que tenham a luta em comum, que é a luta antirracista. E por acreditar nessa luta antirracista eu sou Ação Zumbi (Instagram @acaozumbi, 2021).

Foi interessante que cada membro destacou diferentes aspectos sobre o significado de pertencimento ao coletivo. O ator, professor de educação física e diretor assistente, Adriano de

Brito, é mais um dos membros que compartilhou sua experiência de fazer parte do Coletivo Ação Zumbi:

Eu entrei no grupo um ano após a criação, fascinado pela energia ao assistir aos ensaios, me apaixonei e pedi para entrar. Naquele momento entrei a princípio pela apresentação teatral, mas quando eu fiz parte de fato, eu vi que aquilo ali era muito maior, que o espetáculo teatral era simplesmente um instrumento que era utilizado, para que a gente pudesse discutir outras questões, ali passava uma sensação de agradecimento, de venerar a ancestralidade, que nunca tinha encontrado em nenhum outro local, então vinham pessoas de diversas áreas, de diversos cantos, que chegavam ali com o mesmo objetivo, de transmitir uma energia, de passar uma coisa boa de se comunicar, usavam o teatro pra emanar energia e se comunicar. Eu gostei muito daquilo e me encontrei. Eu entendi o que era o Ação Zumbi, comecei a fazer parte desse coletivo, que usa a cultura, usa a arte, para atingir outros patamares⁶⁰.

Numa construção de sentidos de existência em uma dinâmica de recomposição sócio-histórica, em que estar junto com os componentes do grupo, fortalecendo a cada um e a coletividade ao mesmo tempo, exercitando os diferentes modos de fazer da(s) memória(s), tem demonstrado ser uma peça indispensável na luta social e política antirracista. A construção de uma memória justa, ou seja: que insiste em se fazer presente na “contramão” da história oficial, valorizando lutas e processos de resistência de comunidades subalternizadas em prol não só de sua sobrevivência, mas também do exercício de uma postura crítica.

A história de atuação do Coletivo é marcada pela presença forte da narrativa na maioria dos seus espetáculos, trazendo à tona versões da história catarinense e brasileira na perspectiva do colonizado, escravizado, contemporaneamente racializado e discriminado, denunciando a ação da branquitude. Em alguns momentos, a vida desses personagens históricos é mesclada com ficção, visibilizando sujeitos comuns que tiveram importância na vida cultural da região.

As narrativas demonstram que a importância do Coletivo Ação Zumbi não pode ser mensurada apenas por seus efeitos educativos antirracistas promovidos pelo performer para o espectador que tem a oportunidade de vivenciar e interagir com suas performances educativas, mas elas produzem um efeito retroativo, fortalecendo identidades e vínculos afetivos, promovendo um letramento racial também para os performers que integram o grupo.

A cantora e atriz Eloisa Gonzaga expressa bem esse sentimento e consciência da importância pessoal em fazer parte do Coletivo:

Era 2004, eu era adolescente e foi muito importante essa inserção no Ação Zumbi, fazer teatro. Assim a importância de saber quem eu sou nesse mundo. Entrar para esse coletivo teve outra dimensão no meu ser. [...] teve a importância também de

⁶⁰ Canal do youtube Coletivo Ação Zumbi. Ação Zumbi, vinte anos de história e paixões. Parte II. <https://youtu.be/EUVJK9Ij15s>. Publicado em 09/04/2023. Acesso em: 09 abr. 2023.

compartilhar vivências, principalmente nessa questão das relações raciais; então pra mim essa educação já começa com os Novos Bambas e depois com a inserção no Ação Zumbi. Então eu acho que além da gente educar o público, a gente se educa também nessas relações. Pra mim mudou a minha vida enquanto pessoa⁶¹.

Conforme percepção da diretora do Coletivo, Lelette Coutto sobre o significado e o sentido de pertencimento que o grupo representa:

A nossa busca hoje tem que ser da felicidade de todas as pessoas, do encontro do bem viver de todas as pessoas. E a gente entende que o coletivo funciona como um quilombo, como uma aldeia, a gente tá sempre se aquilombando, a gente tá sempre se encontrando, se apoiando, não só pra arte nós sabemos que tem questões que foram mexidas nesse tempo de pandemia, questões psicológicas, mexeu muito com as nossas estruturas e acreditamos que só vamos vencer tudo isso se a gente tiver junto, juntas e juntos. A gente precisa realmente estar seguindo com essa força de braços dados para alcançar esse bem viver da coletividade. Não cabe mais as pessoas estar se destacando pela cor da pele, o que cabe é a gente seguir junto⁶².

Essa noção de quilombo trazida aqui por Lelette Coutto, está embasada no que pioneiramente elaborou Abdias Nascimento no conceito de quilombismo, em que a ideia de (re)existência é expressa como "afirmação humana, étnica e cultural" na qual a população negra integra uma prática coletiva de libertação e fortalecimento, assumindo o comando da própria história (NASCIMENTO, 2002, p. 264), respondendo a dimensão estrutural do racismo em nossa sociedade. A pesquisadora e psicóloga Cida Bento, também contribui nesse sentido, "diversos tipos de grupos que trabalham com o conceito de quilombo como território de memória, de resistência, de fortalecimento cultural e precisam ser apoiados por políticas públicas e programas de diversidade e equidade" (Cida BENTO, 2022, p. 40).

O depoimento da pesquisadora Juliana Rosa (2019, p. 31) que fez parte do NAN em 2011, dimensiona a importância transformadora e educadora que o teatro, enquanto movimento Negro é capaz de promover na vida de seus integrantes:

Hoje percebo que minha vivência com os dois grupos [Coletivo NEGA e NAN] pude trabalhar com as matrizes culturais afro-brasileiras e nas apresentações cênicas disseminar as histórias e memórias de artistas negros catarinenses, como Alzemiro Lídio Vieira e Capitão Amaro. Nesse período fui tomando cada vez mais contato com a relação entre identidade negra e arte teatral.

⁶¹Canal do youtube Coletivo Ação Zumbi. Ação Zumbi, vinte anos de história e paixões. Parte II. <https://youtu.be/EUVJK9Ij15s>. Publicado em 09/04/2023. Acesso em: 09 abr. 2023.

⁶² Canal Youtube Lelette Coutto – 28/04/22. Live Lelette Couto e Juçara Assis – Mulher Negra na Cena Teatral Catarinense.

Todas essas narrativas e memórias dos componentes do Coletivo, revelam um sentimento de pertencimento ao grupo que ao construírem essas memórias a partir das suas experiências fortalecem os vínculos identitários do performancer com ele mesmo e com o grupo, promovendo o que podemos chamar de letramento de (re)existência, que será abordado no próximo capítulo.

A atriz, ativista e técnica em eventos Ágata Vicente, relata sua experiência:

Faço parte desde 2019, pra mim tem sido um privilégio muito grande contar com todos os integrantes que fazem parte dessa família, é um aprendizado diário, é a realização de um sonho, eu me reconecto com a minha ancestralidade. A gente tem um coletivo que é bastante diversificado [...], a gente tem um acolhimento, é como a gente se sente mesmo, uma família, um ajuda o outro, aqui a gente tá pelo bem de todos. O Ação Zumbi faz parte de mim, faz parte do meu coração e deixa feliz a cada dia, me alimenta e me salva (Instagram @acaozumbi, 2022).

Sobre o compartilhar experiências e saberes, relata o integrante e Maestro do Coletivo Estevão Javela Lussequé, músico nascido em Angola que atualmente reside em Florianópolis,

Estou partilhando as minhas experiências enquanto regente de coral, trabalhando a parte vocal do espetáculo que a gente está produzindo. Tem sido maravilhoso, uma experiência fantástica, especialmente por ser um grupo de teatro, atores e atrizes que não tem muito contato com o canto, isso deixa o processo mais interessante ainda. E perceber como o grupo está se envolvendo, se entregando para as nossas propostas, isso tem feito com que o trabalho aconteça. A gente tá conseguindo trabalhar a divisão de vozes, tá conseguindo trabalhar timbragens e os naipes e a galera já está conseguindo trabalhar os termos específicos, técnicos da área musical; além da energia que cada um está trazendo, a gente consegue perceber o pessoal se redescobrimo, se expressando [...]. Termino com uma palavra de agradecimento que a gente usa lá em Angola, *Dapandula!* que quer dizer obrigado! (Instagram @acaozumbi, 2022).

O saber das experiências é um saber que se distingue da superficialidade da informação ou do saber científico, muito comum nas propostas curriculares produzidas para direcionar o que deve ser ensinado nas escolas. Considerando a experiência um saber de qualidade existencial, que não está fora de nós, é singular, algo que nos acontece e que ao nos passar, nos forma e transforma (BONDÍA, 2002).

Ao longo deste trabalho de escuta das narrativas dos integrantes, percebo as narrativas como potências do (re)existir e resistir, onde a ideia de (re)existência está imbricada no “sentido de resistência que não se dá, apenas, na e pela negação do que é imposto socialmente pela norma. Resistir é (re)inventar modos de existência, é afirmar a vida fissurando o terreno (in)fertilizado pela padronização do ser, que hierarquiza, desumaniza, (in)visibiliza sujeito” (Mirianne ALMEIDA, 2019, p. 18). A elaboração de táticas e práticas de (re)existência

produzem uma pedagogia própria que fazem insurgir outros modos de ser, viver e estar no mundo.

Nesse sentido, o depoimento do percussionista Brother, afirma que:

Fazer parte desse bellissimo grupo Ação Zumbi muito me honra e também o fato de ser um instrumento de empoderamento, é o que me fascina nesse trabalho. Vejo as pessoas chegarem aqui, algumas querem ficar atrás das cortinas, aí a nossa diretora, que tem um olho de lince acaba trazendo essas pessoas pra frente e elas se acham ali naquela frente. Isso pra mim é maravilhoso porque me encoraja, me instiga. O trabalho é maravilhoso. [...] Esse movimento é muito lindo (Instagram @acaozumbi, 2021).

E por falar em (re)existência frente às tentativas de invisibilidade e do empoderamento promovido pelo Coletivo, afirma o ator Adriano de Brito:

Depois do nosso início de trabalho eu me empoderei muito, muitas pessoas nos ouviram e São José entende hoje que nós negros também construímos a história dessa cidade, nós negros também construímos a história desse Estado, nós negros também construímos a história do Sul do Brasil. Nós negros ajudamos e muito a construir a história desse país chamado Brasil.⁶³

⁶³ Canal do youtube Coletivo Ação Zumbi. Ação Zumbi, vinte anos de história e paixões. Parte II. <https://youtu.be/EUVJK9Ij15s>. Publicado em 09/04/2023. Acesso em: 09 abr. 2023.

5 SEMEANDO ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA

Semeando em tempos de existência, resistir e reexistir semeando, multiplicando os canteiros e o fazer coletivo da sementeira... no campo, na selva, na cidade e também nas salas de aula (Catherine Walsh, 2021).

Educar a população para a democracia “exige da educação, o desenvolvimento do educando que confronte, tensione, seja partícipe ativo das contestações de tudo que circunda o seu corpo-território” (MIRANDA, 2020, p. 39). Entendendo que perceber o seu próprio corpo-território é afirmar a sua construção sócio-histórica, vislumbrando o corpo como espaço de sentimentos, de afetividades, de culturas, muito além das racionalidades.

É preciso considerar que enfrentar as desigualdades sociais e raciais na sociedade brasileira não é uma tarefa exclusivamente das escolas, mas uma tarefa de todas e todos, além do estado, da família e demais instituições, para que se tenha a presença negra nos espaços de poder e decisão, na gestão da educação, saúde e justiça e que se criem possibilidades concretas de ampliação de oportunidades de emprego e renda. Mesmo reconhecendo os limites de possibilidades de atuação das escolas, estas também não cumprirão sua parcela de responsabilidade se não tiverem comprometimento coletivo e disposição de rever as estruturas, os currículos e as narrativas sobre os conteúdos prescritos, de modo a fissurar a colonialidade do conhecimento.

Articulando os saberes da cultura local com os conhecimentos científicos, constrói-se o saber escolar, além de exercitar uma pedagogia decolonial, valorizando os sujeitos envolvidos no processo de ensino e percebendo a importância da prática educativa como um ato político, um lugar para intervir, resistir e se humanizar, como diria Paulo Freire (1996). Pensar as práticas pedagógicas a partir do local, do território onde estamos, para depois partir para o global é uma forma de romper a hierarquia do conhecimento. Algumas autoras como Catherine Walsh e Zulma Palermo defendem essa metodologia, trabalhando com o conceito glocal como estratégia para uma educação intercultural e antirracista. Segundo Zulma, “se trata de uma articulação entre o local e o global que se retroalimentam em condições de defender o local com força política, que utiliza da tecnologia global em seu próprio benefício” (Zulma PALERMO, 2014, p. 108).

Temos que repensar a noção que entendemos por conhecimento e considerar que os saberes locais, tradicionais, também são conhecimentos legítimos para fazer parte dos nossos

currículos e entender que todo o conhecimento é situado, todo conhecimento tem território, então nosso desafio e compromisso para reinventar a escola passa pela possibilidade de pensar a partir do território que estamos e da história e conhecimentos produzidos por nosso povo, para depois ampliar para os conhecimentos de outros territórios. Como diz Catherine Walsh (2021) é uma forma de interepistemologizar o conhecimento.

A educação de modo geral tem silenciado e invisibilizado histórias, memórias e conhecimentos produzidos por grupos subalternizados. Penso que enquanto docentes temos o compromisso ético e legal de tornar a educação significativa para os estudantes, incluindo as histórias de diferentes povos, para que se sintam representados, introduzindo autoras e autores de diferentes pertencimentos étnicos no planejamento das atividades escolares.

Precisamos de uma escola outra, que finalmente seja pensada a partir do seu público e do espaço onde está inserida, em que a própria arquitetura proporcione uma integração entre os sujeitos de forma não hierárquica, com uma pedagogia decolonial que se comprometa com a racionalidade do outro, um currículo decolonial em que a interculturalidade seja um eixo estruturante capaz de integrar conhecimentos indígenas e de matriz africana, lendo com criticidade o mundo que vivemos. Assim como diz Catherine Walsh (2009), a pedagogia além de sistema educativo, será vista como processo sócio-político transformador, assentado nas realidades subjetivas, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial.

O caminho proposto para a escola no século XXI, superando as desigualdades da escola do século XIX não é o isolamento da cultura local ou a negação cultural europeia, mas um aprender a reaprender e a respeitar os modos não-europeus de pensar e produzir conhecimento, estabelecendo um diálogo intercultural.

Para que ocorra um giro decolonial⁶⁴ na educação, será necessário que as educadoras e educadores assumam o desafio de promover processos de desconstrução e desnaturalização de preconceitos e discriminações no seu cotidiano escolar, implementando uma verdadeira inclusão dos sujeitos, na sua totalidade e diferenças. Importa pensar em como se dará essa inclusão, pois “não se trata de absorver os outros, de apropriar-se de seus saberes, sim de aprender a pensar com esses outros, em seus lugares, com suas lógicas, que por serem próprias dão melhores respostas” (Zulma PALERMO, 2014, p. 86).

⁶⁴“Giro Decolonial” é um termo criado por Nelson Maldonado-Torres em 2005 a partir de uma reunião com filósofos da América Latina e Caribe, que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade, criando assim o terceiro elemento.

Uma proposta de educação como prática de liberdade e conscientização como processo formativo de humanização, dialoga com a pedagogia freireana (FREIRE, 2005), em contraposição ao contexto de colonialidade. Nesta, o contexto de vida e a realidade social dos estudantes é considerado e o processo pedagógico só passa a ter sentido quando considera o protagonismo do sujeito na construção do próprio conhecimento, que deve auxiliar na visão crítica e ativa na sociedade.

Um convite a observar e explorar a cidade, enxergando os sujeitos que nela vivem, se aproximando dos movimentos sociais, buscando memórias dos que já se foram e questionando a intervenção humana sobre a cidade ao longo do tempo. Diante da dificuldade de encontrar fontes históricas bibliográficas capazes de reconhecer a pluralidade dos sujeitos presentes na história do município, torna-se indispensável o uso de diversas linguagens, entre elas a oralidade, pela valorização das memórias locais na articulação de contextos históricos e produção de novos conhecimentos.

Na elaboração de estratégias educacionais de enfrentamento ao racismo, considero importante incluir ações que promovam uma desacomodação crítica e pedagógica da branquitude e do seu lugar de privilégio, que necessita ser questionado, além de oportunizar a visibilização da presença e atuação da população afro-brasileira na sociedade, reconhecendo seu protagonismo como sujeitos.

Questionar as desigualdades construídas historicamente entre diferentes grupos, amparada numa proposta ética e política, orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças (Vera CANDAU, 2009), faz parte da perspectiva intercultural da educação. E como salienta Catherine Walsh (2007), a interculturalidade crítica está intrinsecamente relacionada à perspectiva decolonial e deve ser compreendida como um processo e projeto intelectual e político orientado à construção de modos outros de poder, saber e ser.

Enquanto educadora, penso ser necessário e urgente a tarefa de desconstruir e reconstruir as culturas escolares nesta perspectiva do desenvolvimento de uma educação intercultural crítica e decolonial. Porém reconheço, que essa complexa tarefa pressupõe a disposição de incluir questões que enriquecem e tensionam o debate educacional na atualidade, como a branquitude e a interseccionalidade (Vera CANDAU, 2020).

A raça desde a colonização tem sido sempre uma maneira de dar significado a relação de poder em cada local, se constituindo como dispositivo de desigualdade central na organização do trabalho, na distribuição de riqueza e recursos, na definição de cidadania e

estabelecendo uma relação assimétrica, que objetifica e desumaniza o ser humano. Na construção dessa ficção, o branco é uma invenção de si e o negro uma criação do outro (CARDOSO, 2020). É um fazer-se superior, enquanto inferioriza o outro. Porém é preciso esclarecer, como destaca a psicóloga Lia Vainer Schucman, em conversa com historiadora Lilian Schwarcz:

[...] branquitude não é sinônimo de branco. A brancura da pele não seria nada sem o racismo. Ela só tem significado quando a gente vai pensar numa estrutura de poder. Então a branquitude se refere a essa estrutura de poder em que brancos têm em suas mãos o controle das decisões políticas, econômicas, da produção de subjetividades, ou seja, um lugar de vantagem estrutural nas sociedades que são estruturadas pelo racismo. Mas ela também se configura historicamente pelo sentimento de superioridade, através da ideia de raça, construída no século XIX⁶⁵.

Incluir a problematização da branquitude, na educação escolar e situar a questão étnico-racial numa perspectiva relacional, em que os brancos, possam refletir sobre o seu papel na construção das desigualdades raciais no Brasil, nos seus privilégios adquiridos historicamente e portanto na sua responsabilidade para a construção de uma sociedade antirracista, que busque romper com o “pacto narcísico da branquitude”, torna-se um componente indispensável a uma educação intercultural crítica, decolonial e antirracista.

O racismo estrutural presente na sociedade brasileira faz parte de uma rede de opressões que tem suas raízes nos processos de colonialidade, assim como gênero e sexo. Por isso considero a categoria da interseccionalidade uma lente poderosa para visualizar a teia construída entre os “diferentes tipos de opressões presentes na nossa sociedade, assim como para questionar as visões essencialistas das identidades que, privilegiando determinados marcadores identitários, consideram os demais, como meras consequências” (Vera CANDAU, 2020, p. 682).

A amefricanidade, proposta por Lélia Gonzalez no Brasil na década de oitenta do século XX, já articulava a perspectiva interseccional relacionando-a com a exploração capitalista que gera o sexismo e o racismo. Nos Estados Unidos, o termo interseccionalidade é atribuído à jurista e feminista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw para designar a interdependência das relações de raça, sexo e classe e não hierarquizar as diversas opressões presentes no tecido social. Mais recentemente no Brasil, Carla Akotirene, feminista e pesquisadora negra, tem sido uma das autoras que tem contribuído no crescimento da

⁶⁵ Lili entrevista|Lia Vainer Schucman -

https://www.youtube.com/watch?v=knHrQcvBMkY&ab_channel=LiliSchwarcz. Acesso em: 17 jun. 2021.

repercussão dessa categoria nos estudos étnico-raciais por dar “instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias onde mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (Carla AKOTIRENE, 2018, p. 14).

A socióloga feminista argentina Maria Lugones, acredita que “não existe descolonialidade sem descolonialidade de gênero” (Maria LUGONES, 2014, p. 940), e que o gênero é uma construção e imposição colonial na qual a possibilidade de superação dessa colonialidade do gênero estaria na proposta de um “feminismo descolonial”. Além da interseccionalidade ser importante por mostrar a falha das instituições em incluir discriminação ou opressão contra mulheres negras, precisamos “ser capazes de pensar na sua presença como seres tanto oprimidos como resistentes” (Maria LUGONES, 2014, p. 941).

Na sala de aula, a interseccionalidade pode também contribuir de modo relevante para analisarmos as dinâmicas dos processos educacionais e a necessária mudança de abordagem dos conteúdos históricos, que por tanto tempo invisibilizaram o protagonismo feminino na história da humanidade. Como afirma a professora Vera Candau (2020, p. 682):

A rede de opressões presente na sociedade tem suas raízes nos processos de colonialidade, configuradores histórica e estruturalmente da realidade presente. Desvelar estas teias nos contextos educacionais é fundamental para que possam ser construídas novas práticas educativas equitativas e democráticas.

As categorias da interseccionalidade e branquitude estão contempladas na escolha política educacional pela pedagogia da decolonialidade, que se opõe ao racismo, machismo e demais expressões da colonialidade, por continuarem reafirmando a desumanidade da população negra e indígena. Assim como se opõe à hegemonia epistemológica eurocentrada, propondo outras formas de ser, pesquisar, conhecer, pensar, juntar, articular, agir, que exercite a recriação de laços e formas afeto-coletivas de acolher, ouvir, aprender, falar, trocar, compartilhar, protagonizada não só por pessoas mais velhas, mas também por crianças e jovens.

A Pedagogia da decolonialidade dialoga com a pedagogia da Ancestralidade, que considera os conhecimentos ancestrais como elementos-chave para qualquer tipo de aprendizagem, reconhecendo como pondera a professora Kiusam de Oliveira, a importância das diferentes formas de linguagens como fontes de conhecimento, sejam elas histórias de vida, memórias, provérbios, mitos, letras de músicas, literaturas, danças, gestualidades,

poemas, performances e outras” (2008, p. 80). Essa proposta pedagógica fundamenta-se nesse sentido, nos princípios da necessidade da emancipação epistêmica; na consciência de que existe a colonialidade no e do poder; na luta por uma educação antirracista e no entendimento da importância da formação para a educação das relações étnico-raciais.

Nas culturas afro-ameríndias existe uma sabedoria que perpassa o corpo e se estende em um espectro no qual a performance abriga religião, arte, divertimento, filosofia, conhecimento ancestral e formação social. Formas de conhecimentos informais e transmissão de saberes ocorrem através de convivência com mestres e sacerdotes no dia a dia e durante as cerimônias ritualísticas e cívicas. Em oposição às culturas eurocêntricas, se fundamentam na acumulação de informações na mente, com um forte caráter taxonômico, inventários de coleções e registros de dinâmicas (LIGIÉRO, 2011, p. 285).

Na chamada Pedagogia da Ancestralidade, o parâmetro territorial é o lugar de onde falamos. Deste modo, o filósofo Eduardo Oliveira, salienta que o termo “Ancestralidade”, em seus estudos é empregado como uma categoria de análise e conceito-chave na busca por compreender uma determinada epistemologia com um regime de significados, a partir do território que produz seus signos de cultura (OLIVEIRA, 2007), ou seja, estamos falando de Áfricas e dos povos originários, a partir do olhar do território brasileiro dentro de um Brasil que além de africanizado é ameríndio. Por que não pensar em uma nova universidade e escola, aberta aos conhecimentos milenares, dos que já habitam há milhares de anos as terras brasileiras, bem como dos africanos e seus descendentes da diáspora? (LIGIÉRO, 2011, p. 272).

A re(ORI⁶⁶)entação epistêmica do currículo, bem como das práticas escolares, tendo a conexão entre a educação formal e a não formal, dialogando com os movimentos negros, indígenas e suas expressões culturais, aprendendo na troca de aprendizagens, na pluralidade dos sujeitos, experienciando, movimentando, extrapolando as linguagens da escrita e dos limites da sala de aula, abrindo-se para a comunidade, incorporando a história local e a adoção das narrativas como meio de aprendizagem histórica, podem ser importantes estratégias para pensar sobre os passados sensíveis da história, dos grupos identitários invisibilizados pela história oficial, colocando o estudante diante da historicidade que nos acontece, das pessoas comuns, suas angústias, medos e lutas, despertando um posicionamento ético e político, de

⁶⁶ORI, palavra de origem Yorubá que designa cabeça ou centro, seja ela física ou interior. Aquela que guia, reúne intelecto, memória, pensamento, articulando passado, presente e futuro. Uso intelectual atribuído a Beatriz Nascimento (ÔRÍ, 1989). Ôrí nos convoca, a pensar o corpo, seus gestos, seus modos e sua linguagem como materialidade central para a produção de memória, de identidade e, portanto, de História. Beatriz Nascimento questiona o saber que distingue corpo e mente, questiona nossa razão iluminista e recoloca no corpo o lugar central de resistência e existência (REIS, 2020).

indignação frente a injustiça e à violação dos direitos humanos fundamentais (PAIM; PEREIRA; FREIRE, 2018).

Que possamos todas, todos e todes perceber quem somos, de onde viemos e que mundo queremos. O convite à proposta do diálogo com a educação não formal, especialmente com os movimentos sociais, enquanto produção de conhecimentos históricos, caminha nesse sentido, é uma contraproposta pedagógica, como diria a professora Cláudia Miranda (2021). E na construção dessa contraproposta se faz necessário olhar para trás, valorizar e aprender com quem veio antes e preparou os caminhos para as conquistas e desafios do presente, como nos ensina o movimento *sankofa*⁶⁷, além dos valores da filosofia *ubuntu* e das culturas tradicionais dos povos originários, entre outros.

Neste capítulo e em alguns momentos anteriores no decorrer da tese, tenho sugerido como caminho de uma contraproposta pedagógica decolonial e antirracista, a conexão da escola com os saberes que podem ser aprendidos com os movimentos negros, a exemplo do Ação Zumbi. No subcapítulo seguinte, apresentarei uma reflexão da importância histórica dos movimentos negros e da abrangência dos conhecimentos que produz, na promoção da igualdade racial na educação.

5.1 CONEXÃO ESCOLA E MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR - UMA CHAVE PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Trilhando o caminho de aliar o conhecimento escolar formal, com a educação não formal dos movimentos negros, sejam eles sociais ou também artísticos, a exemplo do Coletivo Ação Zumbi, por acreditar que ambas as categorias de educação são importantes e atuam na nossa vida de forma complementar, se entrecruzando constantemente a partir de suas especificidades, proponho a adoção de uma proposta pedagógica que defenda essa conexão.

Percebo as performances do Ação Zumbi enquanto inspiração para uma educação antirracista e decolonial na educação básica, a partir do diálogo que este coletivo tem estabelecido ao longo de sua trajetória com a educação formal e com o seu compromisso educacional não formal. Afinal, conforme contribui o educador Jaume Trilla (2008, p. 93) “é

⁶⁷ A palavra *sankofa* tem origem na região da África ocidental especialmente na região de Gana e Costa do Marfim, tendo uma conotação simbólica muito forte no sentido de recuperação e valorização das referências africanas autóctones (Elisa L. NASCIMENTO, 1996, p. 18). Seu ideograma pertence a um conjunto de símbolos gráficos de origem akan, chamado *adrinka*, cujo significado passa por aprender com o passado, construir sobre as fundações do passado, voltar às raízes (ibidem, p. 20).

preciso reconhecer que a escola não está apta para todo tipo de objetivo educacional (ARANTES, 2008). Há, portanto, necessidade de se criar meios e ambientes educacionais complementares àquela que passa a ser denominada de não-formal”.

Reconhecer a dimensão educativa do Coletivo Ação Zumbi é assumir que suas experiências e performances educam. Sendo concebido enquanto Movimento Negro, o Coletivo, a partir de sua proposta de atuação, pode ser visto como uma instituição educativa não formal que contribui na promoção da igualdade racial, atuando nos fortalecimentos de vínculos entre memória e identidade. Nesse sentido é preciso reconhecer, como nos ensina a professora negra Nilma L Gomes, que

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (Nilma L. GOMES, 2021, p. 16).

A articulação entre os movimentos sociais e a educação formal não é uma proposta nova. Segundo a professora Maria da Glória Gohn essa relação é particularmente antiga no exterior. Instituições como a International Sociological Association (ISA), Latin American Studies Association (LASA), Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) têm promovido essa interação há muito tempo.

No Brasil, essa relação foi sendo vagarosamente construída:

[...] a partir do fim dos anos 1970, quando foram criadas novas associações ou ativadas entidades científicas já existentes, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), realizadas bianualmente, que passaram a debater os problemas socioeconômicos e políticos e a destacar os grupos e movimentos sociais envolvidos (Maria da G. GOHN, 2011, p. 334).

No entanto, o que propomos nesse estudo é que essa interação seja promovida com a finalidade de promover a igualdade racial, buscando estimular que as escolas se aproximem dos movimentos sociais negros, reconhecendo seu potencial educativo. Os demais movimentos sociais progressistas como os movimentos indígenas, dos trabalhadores sem-terra, LGBTQIA+ e de mulheres negras e feministas, entre outros, também possuem caráter pedagógico importante a contribuir para uma educação escolar antirracista, democrática e inclusiva.

O conceito de movimento negro sofreu algumas transformações ao longo do tempo, por isso adoto nessa pesquisa o conceito de movimento negro do século XXI, cunhado pela professora Nilma Lino Gomes:

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (Nilma L. GOMES, 2021, p. 25).

Partindo do pressuposto que as experiências sociais são produtoras de conhecimentos válidos (SANTOS, 2009), podemos considerar os movimentos Negros sujeitos políticos que produzem, ao mesmo tempo que são produtos das experiências sociais que promovem, colaborando na ressignificação da questão étnico-racial no Brasil, sendo, portanto, um sujeito de conhecimento.

Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social (Maria da G. GOHN, 2011, p. 336). Enquanto ator coletivo e político os movimentos negros são educadores e promovem uma educação não formal ao ressignificar e politizar a raça, “compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana” (Nilma L. GOMES, 2021, p. 38).

O Relatório do Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propõe enquanto uma das ações de combate ao racismo e as discriminações, a “participação de grupos do Movimento Negro e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos políticos-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 2010, p. 242).

Nossa educação formal regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, transformou esses saberes produzidos pelos movimentos sociais, setores populares e grupos sociais como não hegemônicos, em não existência, por isso os projetos

político-pedagógicos, os currículos ou as políticas educacionais, têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes.

Um outro aspecto relevante ao pensar o movimento negro e a educação é recordar que historicamente, por muito tempo a população negra brasileira foi impedida e dificultada de acessar o ensino formal. Por isso, como salienta a professora negra Eliane Cavalleiro (2010, p. 16), “a educação formal sempre se constituiu em marco no panorama das reivindicações do Movimento Negro na luta por uma sociedade mais justa e igualitária”.

A professora e pesquisadora negra Claudia Miranda também ressalta em suas pesquisas o importante papel dos movimentos negros na América Latina e no Brasil, na defesa do direito a educação. Segundo a professora (Claudia MIRANDA, 2016, p.557),

No caso do Brasil, faz mais sentido observar as especificidades da luta ancorada no ideário da Negritude perpassando, de modo avassalador, os diferentes coletivos formados, em âmbito nacional, e que têm proposto uma agenda comum em busca de acesso e mobilidade social para os (as) negros (as)..

A colonialidade do saber se empodera ao eleger o conhecimento científico como a forma credível e hegemônica de saber e desconsiderar e hierarquizar outros saberes, recusando considerar o potencial cultural e cognitivo de outros povos. Ele se alicerça também numa tensão racial e de gênero, que se constrói na ausência de um diálogo com a alteridade.

Os movimentos negros são produtores de um conhecimento nascido na luta. Um conhecimento que se organiza não só como conhecimento intelectual, mas também nas práticas sociais, culturais, políticas e nas práticas pedagógicas. É um conhecimento de resistência, de afirmação e de (re)existência. A essa organização político-epistemológica Nilma L. Gomes tem chamado de conhecimentos ou saberes emancipatórios produzidos historicamente pela população negra, articulados e sistematizados pelos movimentos negros, na qual:

O projeto educativo emancipatório do movimento negro, do ponto de vista institucional, tem como foco a educação básica e o ensino superior. Porém, ele não se reduz a educação formal. Ele visa a educação como processo de formação humana, vivido por todos nós. Visa ainda, promover um processo social, cultural, pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre o seu lugar de direito na sociedade brasileira. E reeduca os outros segmentos étnico-raciais e sociais na sua relação com o segmento negro da população, suas lutas por direitos e suas conquistas (Nilma L. GOMES, 2021, p. 130).

Entre os saberes produzidos pelo movimento negro Nilma L. Gomes destaca três tipos: os saberes identitários, os saberes políticos e os saberes estéticos-corpóreos. Dentro dos saberes identitários, destaca-se o trabalho histórico realizado pelos movimentos negros de valorização

da história e da cultura afro-brasileira e africana, ganhando a esfera pública, jurídica, o espaço midiático, acadêmico e principalmente por ressignificar e positivar o sentido da raça.

A luta pela institucionalização da declaração cor/raça tanto do IBGE como em outras instituições, estimulando a produção de políticas públicas que comprovam a desigualdade racial no país, bem como pressionando e estimulando o poder público a fazer investimentos no sentido de reparar essas desigualdades, além do incentivo dos movimentos sociais em diversas campanhas para que pessoas negras possam se autodeclarar, valorizando o pertencimento étnico-racial e a experiência de ser negra, tem sido iniciativas importantes no fortalecimento identitário.

Outra ação importante que tem sido estudada e problematizada por integrantes do movimento negro, especialmente nas últimas décadas é a denúncia efetiva sobre as violências cometidas contra as mulheres negras e o genocídio dos jovens negros, assim como temáticas vinculadas a identidade como colorismo, racismo, branquitude, mulherismo, feminismo negro, apropriação cultural, que tiveram sua origem nos movimentos sociais.

Interessante observar a repercussão crescente do debate dessas questões, que vem extrapolando os espaços de militância e expandindo o debate para as produções literárias, das rodas de conversa, redes sociais, escola e academia, nas mais diferentes gerações, expressos não apenas nos escritos publicados ou nas palestras mas nas diversas formas de diálogos e expressão da oralidade através da arte nos *rappers* e outros estilos musicais de tradição afro, contação de histórias, poesias, artes visuais, religiosidades, danças e artes cênicas.

Na dimensão dos saberes políticos o debate sobre raça foi ressignificado. Se inicialmente o discurso de raça dentro da biologia foi utilizado, com o aval de uma ciência racista para justificar a hierarquização entre as pessoas, inferiorizando e objetificando o corpo negro, este passa a ser uma agência de resistência e de elaboração do conhecimento, um critério na superação de desigualdades, na qual a organização dos movimentos negros em diferentes estratégias de atuação conquistam com muita luta importantes políticas públicas, a exemplo da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003, da lei 12.288/10 que criou o estatuto de promoção da igualdade racial, das leis 10.639/03 e 11.645/08 que modificaram a LDB incluindo a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena brasileira no currículos da educação básica, a lei 12.711/12 das cotas sociais e raciais no ensino superior e a lei 12.990/14 que trata das cotas raciais nos concursos públicos federais.

A questão racial começou a ocupar um lugar de crescente relevância no campo da produção do conhecimento, especialmente nas últimas décadas. E os movimentos sociais

passaram a estar presentes em todos os lugares, inclusive nas universidades, tornando-as cada vez mais plurais. A partir do início do século XXI, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, instalados nas instituições de ensino, se fortaleceram e atuaram com projetos de extensão junto à sociedade, abrindo as portas para a criação de outros grupos de pesquisa, tornando presente a questão racial dentro das escolas, universidades e fora delas.

Quanto aos saberes estéticos corpóreos, vinculados às questões de corporeidade negra, como um valor civilizatório de matriz africana, que anteriormente foram abordadas no texto das performances negras, são aqui ampliadas incluindo outros elementos que demarcam identidade cultural e empoderamento, como o cabelo, as vestimentas, acessórios e os traços físicos que passam a ser valorizados a partir dos movimentos negros, fortalecidos com as ações afirmativas.

Interessante demarcar que as políticas de ações afirmativas reeducam os negros e as negras na sua relação com o corpo, assim também reeducam toda a sociedade brasileira no seu olhar sobre o corpo negro, apesar das resistências da branquitude. Com o advento das ações afirmativas foram se configurando um outro perfil de juventude negra, mais segura em se afirmar por meio da estética e da ocupação de lugares acadêmicos e sociais.

Trata-se de uma visão diferenciada de estética, inserida como parte do direito à cidadania e a vida, não simplesmente uma vaidade, mas uma estética negra ancestral que impulsiona a afirmação de identidades, que reeduca para o modo de perceber a estética e que a politiza.

Esses saberes identitários, políticos e estéticos-corpóreos produzidos pelos movimentos sociais brasileiros vão contra o epistemicídio, porque produzem um conhecimento que rompe as fronteiras da racionalidade, do cognitivo, desafiando a visão positivista de ciência, de conhecimento, indagando a separação entre razão, emoção, espiritualidade e arte. São saberes construídos a partir de práticas sociais, culturais, políticas ao longo da histórica luta de existência e (re)existência.

Esses saberes colaboram na promoção de uma ruptura epistemológica que tensiona o racismo epistêmico com saberes que valorizam a ancestralidade e atuam na formação de subjetividades. O fortalecimento do orgulho da ancestralidade africana poderá contribuir com a autoestima da população negra e estimular um maior respeito da população branca para com a cultura e a população negra, na expectativa que essas experiências atuem para minimizar o adoecimento de ambos os grupos e ampliar o conhecimento e reconhecimento da ancestralidade negra na história do Brasil.

Diferentemente da branquitude que apesar de não reconhecer a sua racialização, racializa os outros, apresentando-se como universal e padrão, impondo com o seu racismo a não existência do outro e a monocultura do saber, do corpo e do gosto estético; a negritude produz uma outra lógica, transformando o motivo da discriminação em união. Como diz Munanga (2009a, p. 20) a negritude:

[...] é a tomada de consciência de uma comunidade de condição histórica de todos aqueles que foram vítimas da inferiorização e negação da humanidade pelo mundo ocidental, [...] numa convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas.

A perspectiva pedagógica proporcionada pelos movimentos sociais põe em questionamento as relações de poder, o patriarcado, o capitalismo, o racismo e politiza a raça. A conexão desses saberes com a educação formal pode promover fissuras na colonialidade da educação presente nas escolas, construindo contra-narrativas que trazem novos paradigmas, contribuindo dessa forma com todos os grupos sociais. Como nos diz Catherine Walsh⁶⁸, a pedagogia decolonial mais importante hoje é reconectar, compartilhando saberes e resistências, pensando a decolonialidade não como uma teoria e sim como uma práxis, numa luta constante de todos os dias, praticada há muito tempo pelos movimentos sociais.

A professora e ativista colombiana negra Aura Dalia Caicedo, diretora da rede nacional de mulheres afro-colombianas, também defende essa proposta da educação ser capaz de estabelecer alianças e condensar os caminhos percorridos pelos movimentos sociais em conexão com a academia, valorizando todo o acúmulo de sabedoria ancestral e conhecimento das lideranças e organizações, para que as transformações sejam possíveis (Aura D. CAICEDO, 2021).

Se um dos pilares da decolonialidade é o reconhecimento de que a raça estrutura os padrões de poder, do saber e do ser estabelecidos a partir do processo colonial, podemos considerar que no Brasil temos há bastante tempo um pensamento decolonial particularmente na educação, nas ciências humanas e sociais, construído sob uma perspectiva negra brasileira através dos movimentos sociais, indagando o currículo e o conhecimento.

Dentro da diversidade de atuação dos movimentos negros, o teatro negro exerce um papel particularmente importante na pedagogização do racismo e do antirracismo, conforme

⁶⁸ Live “Diálogo com Catherine Walsh sobre Pedagogia Decolonial”. Cine Educampo GEPERUAZ, 07/05/2021. Disponível em <https://youtu.be/K48YXfPuYu0>. Acesso em: 04 maio 2022.

exemplifica o artista negro Jé Oliveira, em entrevista, no livro de Julianna Rosa de Souza (2021, p. 250):

A gente cumpre um pouco dessa pedagogia social do letramento racial, o teatro cumpre bastante isso. Então, os conteúdos passam por todos esses patamares e dialoga muito, com as pautas do movimento negro, como por exemplo, a valorização da mulher negra, o genocídio do homem negro, o preconceito racial, a discriminação, tudo isso está contidos nas criações e perpassa bastante o conteúdo poético.

As formas adotadas pelos movimentos negros para indagar o currículo e educar são contra-hegemônicas, fazendo uso de diferentes linguagens capazes de promover o letramento racial ou letramento de re-existência, que serão abordadas no próximo subcapítulo.

5.2 DECOLONIZAR AS LINGUAGENS PARA (RE)EXISTIR

A educação formal prioriza a escrita como linguagem principal nos processos de ensino, em detrimento das demais possibilidades de expressão do conhecimento, reforçando assim a colonialidade do saber que desvaloriza sujeitos oriundos de culturas que tenham outras formas de expressão como principais. No Brasil, por influência das culturas indígenas e africanas que nos constituem, a oralidade e corporeidade são as formas de linguagens mais expressivas do nosso povo, sendo, no entanto, pouco valorizadas no contexto escolar. Como consequência de um sistema educacional segregacionista, em favor do modelo europeu do letramento escrito, temos a exclusão, a repetência e a evasão de crianças e jovens que se sentem inferiorizados, quando na verdade estão sendo desrespeitados diante da insensibilidade da escola de não valorizar a diversidade cultural do próprio país.

Diante de uma realidade racista, a colonialidade do nosso sistema educacional que consolida o epistemicídio, tende a atingir particularmente as comunidades afrodescendentes, entre outras crianças. Nesse cenário dominado pelos privilégios da branquitude, sujeitos negros diaspóricos precisam, por uma questão de sobrevivência, gestar uma linguagem que também se movimenta, e se transfigura, se reinventa, e possibilita transgredir o *status quo* como um ato de liberdade (bell hooks, 2013), tendo como base a oralidade. Como reafirma Cunha Junior (2010, p. 31):

O discurso oral tem um lugar privilegiado nas sociedades africanas. A oralidade funciona como uma matriz cultural de construção do discurso e tem diversos empregos nas diferentes sociedades do continente. Desse discurso oral, emergem as mitologias, provérbios, histórias e literaturas. A oralidade africana é um conceito amplo, que abrange oratura, oralitura, inscritura, tradição oral, literatura oral e história

oral. São formas da arte verbal e da construção do pensamento na sua forma verbal. O discurso verbal pensado e composto com diversas formas de expressão, como teatro, a música, a dança e a expressão corporal. O discurso composto incorpora os instrumentos musicais e o corpo.

Ao longo da história do Brasil o povo negro vem engendrando modos de existir, resistir e reexistir às opressões, violências e cerceamentos, de formas criativas, artísticas e muitas vezes educadoras, transmitindo através de diferentes linguagens, conhecimentos e saberes ancestrais que foram passando por gerações.

A professora negra da área de linguística, Ana Lucia Silva Souza ao trabalhar em suas pesquisas de mestrado com *rap* enquanto uma linguagem de resistência e reexistência dos movimentos sociais negros e da sua possível inclusão e contribuição no ensino formal, cunhou o conceito de letramento de re-existência. No seu entendimento, seria uma reinvenção de práticas de uso da linguagem que os sujeitos realizam levando em conta as experiências educativas – de que compartilham na esfera escolar, como estudantes – e as produzidas na esfera do cotidiano em suas comunidades, as engendradas pelos movimentos sociais negros, tornando-as próprias, o que pode contribuir para repensar os múltiplos letramentos dentro e fora da escola (Ana Lúcia Silva Souza, 2011).

Podemos dizer, portanto, que o letramento de re-existência é uma ferramenta conceitual resultante de práticas de resistências, na qual se aprende a enfrentar o racismo no Brasil, a partir do desenvolvimento da habilidade de leitura da hostilidade do mundo e da reinvenção de modos de vida a partir da arte. Segundo a professora Gevanilda Santos, que trabalha também com o conceito de letramento de re-existência da pesquisadora Ana Lucia, “tal prática é incorporada por e com o Movimento Negro Brasileiro, e impactam os indivíduos e a sociedade brasileira, proporcionando compreensão do lugar e a posição que negros e brancos ocupam na dinâmica socioeconômica, política e cultural do Brasil” (Gevanilda SANTOS, 2018, p. 403).

A pesquisa da professora Ana Lucia analisou as linguagens do universo do *hip-hop* e o cotidiano das pessoas que o produzem, porém como ela mesma sugere, a inclusão das práticas de letramento de re-existências pode ser ampliada para outras expressões orais e corporais, como as escolas de samba, as rodas de capoeira, o teatro negro, as danças de jongo, maracatu e tantas outras que muitas vezes não são legitimadas socialmente como linguagens que transmitem conhecimento e que, portanto, educam. Desse modo, podemos considerar que:

[...] estes espaços tidos como informais são fluídos e conseguem relacionar-se numa via de mão dupla com as instituições formais de escolarização. E neles se constituem

os letramentos de reexistência, em meio às imagens, sons, corpos em movimento, letras, cores e fragmentos que concedem respiros de positividade (BRITO; MUNIZ; SOUZA, 2018, p. 611).

Destaco dois aspectos interessantes dessa pesquisa que dialogam com a proposta que defendo nesta tese, primeiro de considerar que os ativistas ou integrantes de grupos sociais negros que se organizam para expressar sua performance artística, atuam transgredindo a linguagem, educando e empoderando a si mesmos, sua comunidade e a educação formal, quando o diálogo com esta, se torna possível. Conforme Ana Lucia (2009, p. 89):

[...] nas diversas práticas de uso da linguagem que mobilizam em suas comunidades, os ativistas revelam-se agentes de letramentos. [...] Mostram-se agentes por criar condições alternativas, como também para formar outras pessoas, por meio das vivências que realizam, nas quais colocam em foco as concepções de aprender e de ensinar, próprias do que denomino letramentos de re-existência.

A experiência de pesquisa da professora Ana Lucia, sugere não somente aproveitar o conhecimento e potencial artístico dos estudantes, vinculados a várias expressões do *hip-hop*, desenvolvendo práticas culturais específicas de leitura e de escrita, como metodologia para facilitar sua aprendizagem formal como também de trazer esses jovens para conduzirem as aulas e compartilhar suas experiências pessoais, sociais, políticas e artísticas, promovendo assim uma educação decolonial e antirracista, que a autora nomeia com originalidade de letramento de re-existência.

O segundo aspecto que ressalto em sua pesquisa é de pensar as expressões das matrizes africanas e suas “reinvenções diaspóricas, não como um apêndice da tradição, mas como um recondutor do presente, futuro, baseado no passado” (BRITO, Thiago Henrique Borges; Kassandra MUNIZ; Ana Lucia SOUZA, 2018, p. 605). Nesse sentido, os letramentos de re-existência são muito mais do que linguagens transgressoras que educam, mas são modos outros de ver o mundo, os sujeitos e seus processos de recriação desse mesmo mundo, rememorando as histórias invisibilizadas repletas de resistências.

Esses dois aspectos têm consonância com o modo como percebo o Coletivo Ação Zumbi, seus integrantes e suas performances ao longo de sua trajetória. Um coletivo negro com propósito antirracista que praticando seus saberes através do teatro, dança, música, batuques, poesia, promovem letramentos de re-existências para si e para as comunidades onde atuam, nos mais diferentes espaços, sejam eles em praça pública, teatros, nas ruas, clubes, escolas e quilombos, como o que correu em 28 de janeiro de 2023 no Quilombo Vidal Martins em

Florianópolis, num evento de cunho social, que marcou o início das comemorações dos vinte anos do coletivo.

A prática do Coletivo Ação Zumbi enquanto movimento social, historicamente tem reivindicado direitos, denunciado violências, provocado reflexões, tensionado a branquitude a rever seus posicionamentos e convidando estudantes e docentes a questionar a história oficial. Desde a sua primeira ação educativa e artística, na qual todas as escolas municipais de São José foram convidadas a expor e visitar uma feira afro onde o público teve a oportunidade de conhecer inúmeras possibilidades pedagógicas de inserir a história e a cultura afro-brasileira e africana no currículo, além da oportunidade de apreciar as obras dos artistas negros locais como o artista plástico Décio David, o músico Seu Gentil do Orocongo, além de nomes de renome nacional, como o cineasta Joel Zito.

Os letramentos são múltiplos e críticos, são estratégias decoloniais que promovem o diálogo sem hierarquização, engajando sujeitos e grupos sociais distintos, aproximando a educação formal escolar com a educação não formal, das sabedorias construídas na experiência dos mais velhos, nas ruas, casas e terreiros. Desestabilizando verdades e aproximando realidades distintas para promover a aprendizagem, o letramento.

O primeiro espetáculo “Reencontrando a história” apresentado no Centro Histórico de São José, mostra a “reação dos escravizados e dos senhores de fazenda com a assinatura da Lei Áurea”⁶⁹. Nesse enredo, o público era conduzido para se sensibilizar diante da escravidão, reconhecer a humanização e participação ativa dos escravizados na luta pela abolição, relativizar o papel da princesa Izabel e ver exposto o papel da branquitude indignada com o fim da escravidão. Essa aula de história contada com crianças, jovens, adultos e idosos, por meio de narrativas, expressões corporais, músicas e batuques, exerce um potencial educacional muito maior do que qualquer livro de história com narrativas hegemônicas que tendem a objetificar a pessoa negra.

O próximo espetáculo, o “Era uma vez do outro lado de cá da ponte”, realizava uma reflexão sobre a atitude dos senhores escravagistas, de Florianópolis e São José, de querer esconder o fato da abolição já ter sido proclamada, para poder dar continuidade à exploração mesmo após a lei Áurea. Nesses dois espetáculos o letramento de re-existência adquire um caráter de denúncia, exposição da branquitude, ao mesmo tempo de protagonismo histórico da

⁶⁹Depoimento da presidenta do Coletivo Ação Zumbi. Canal do youtube Coletivo Ação Zumbi. <https://youtu.be/237XV9UpzAo>. Exibido em 22/11/2020. Acessado em 02 de março de 2023.

população negra, apresentando uma narrativa contra-hegemônica de resistência. Podemos considerar, que o:

[...] letramento de reexistência aqui apontado como uma reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não. [...] A educação e a posse da palavra é marcada pelo esforço de reconhecimento de si, desafiando, de diferentes maneiras e em diferentes formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações. A singularidade está nas micro-resistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas, não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer (Ana Lucia S. SOUZA, 2009, p. 33).

A realização de oficinas, palestras e demais processos formativos organizados em diferentes momentos da história do Coletivo Ação Zumbi, estabelece pontes entre eles e a sociedade, criando oportunidades para valorizar a cultura afro-brasileira, problematizar preconceitos, intolerâncias e estigmas, em relação ao teatro negro e a presença negra em Santa Catarina, reeducando as relações étnico-raciais de todos os envolvidos.

O espetáculo *Ludo Real*, segundo Juçara “mostra a migração açoriana desde os Açores até o Uruguai, trazendo na memória todos os acontecimentos daquela época”⁷⁰, demonstrando as expectativas, os desafios, medos, inseguranças dessa longa viagem dos açorianos que passaram por São José e Rio Grande até a formação da cidade de São Carlos, no Uruguai. Embora esse espetáculo tenha sido encomendado e patrocinado pela Prefeitura de São José em comemoração ao aniversário de migração dos açorianos, o Coletivo Ação Zumbi transgrediu ao definir como protagonista do rei de Portugal um homem negro, o ator Sergio Menezes, entre outros atores e integrantes negros, não permitindo assim que fosse invisibilizado a presença negra na história do município, além de quebrar com a romantização em torno da imigração açoriana.

O fato do espetáculo ter uma produtora e coreógrafa negra, além de atores negros, imprimiu na narrativa da imigração um caráter educativo histórico crítico, no qual as vozes do corpo driblaram a história hegemônica com letramentos singulares, permitindo redimensionar identidades, ressignificar papéis e lugares sociais, criando outras formas de dizer o que já foi dito, com outras narrativas, numa sociedade marcada por desigualdades raciais e sociais.

Quando parte dos integrantes do Coletivo Ação Zumbi se organizou temporariamente, entre os anos de 2011 e 2013, através do Núcleo de Atores Negros (NAN), os letramentos de

⁷⁰ Depoimento da presidenta do Coletivo Ação Zumbi. Canal do youtube Coletivo Ação Zumbi. <https://youtu.be/237XV9UpzAo>. Exibido em 22/11/2020. Acessado em 02 de março de 2023.

re-existência ocorreram por meio de intervenções artísticas que movimentaram a cidade de São José, em diferentes espaços públicos. De acordo com a presidenta, Juçara Assis, “o objetivo do NAN era provocar uma reflexão crítica da história”⁷¹ em que os negros estivessem incluídos de forma humanizada na história da cidade. A dimensão educativa antirracista do NAN estava fortemente presente em suas performances, seja na escolha criteriosa das temáticas a serem desenvolvidas, valorizando elementos da memória contra-hegemônica da cidade, assim como na parceria estabelecida com a Secretaria Municipal de Educação, que tornava o momento do espetáculo, oficialmente um evento de formação docente com a participação de docentes e gestores da educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e ensino superior. Entre as temáticas estavam a escravidão, o teatro Experimental Negro e Abdias do Nascimento, os ritmos musicais africanos e afro-brasileiros, assim como o cotidiano da população negra de São José, através das lavadeiras, quituteiras, entre outras, trazendo à cena a memória de personalidades negras locais.

O espetáculo atual do Coletivo Ação Zumbi, Amor Negro Amor, “fala da ancestralidade negra, do amor e de como são semelhantes os conflitos pelos quais os negros passam em qualquer parte do mundo”⁷². Esse espetáculo que estreou em São José em novembro de 2022 e em Florianópolis em março de 2023, aborda e problematiza temáticas muito atuais como as sequelas da escravidão, a dor da solidão da mulher negra, os problemas do machismo, da homofobia, a inconclusa abolição, a violência contra a juventude negra, o racismo contemporâneo, o feminicídio e a branquitude, além de fazer uma viagem pela história da musicalidade negra desde o século XVIII até o século XXI.

Em uma conversa realizada no formato de *live* nas redes sociais do Coletivo Ação Zumbi, os protagonistas Juçara Assis e Adriano de Brito, juntamente com a diretora do espetáculo, Lelette Coutto, relataram suas impressões e sentimentos com o “Amor Negro Amor”. Juçara que interpreta Izabel pontua:

É uma riqueza essa personagem, porque a gente consegue através dos textos dela, através do banzo dela, mostrar pra sociedade um pouco do sofrimento, da responsabilidade que essa mulher negra passa. E ao mesmo tempo importante também porque quem vai nos assistir consegue captar o que essa personagem traz e aprende um pouquinho⁷³.

⁷¹ Depoimento da presidenta do Coletivo Ação Zumbi. Canal do youtube Coletivo Ação Zumbi. <https://youtu.be/237XV9UpzAo>. Exibido em 22/11/2020. Acessado em 02 de março de 2023.

⁷² Ibidem.

⁷³ Live Ação Zumbi. Canal do youtube Coletivo Ação Zumbi. <https://www.youtube.com/live/8cooXDrnJS0?feature=share>. Publicado em 23 de abril de 2023. Acessado em: 24 de abril de 2023.

A diretora Lelette complementa: “As questões que a gente traz no espetáculo, como o machismo e o racismo, a luta pela liberdade no amor, são questões que estão aí há anos e o importante que a gente tá conseguindo contribuir, pra amenizar, pra aprender e pra ensinar”⁷⁴. Sobre a participação de pessoas negras na plateia ela reflete:

É interessante quando a gente percebe na plateia pessoas negras que vem assistir atores negros. Representando aquilo que as pessoas passam no dia a dia. A própria história. A plateia se vendo, se identificando naquele ator, naquela atriz. Uma coisa que não é muito comum aqui. Então a gente tá representando, buscando e formando uma plateia nova, que são essas pessoas que vêm ao teatro ver aquele corpo negro, que estava de lado e agora se tornando a luz daquele espetáculo⁷⁵.

Sobre as dores, as dificuldades e a solidão da mulher negra ela é enfática, quanto a lição que o espetáculo transmite:

Será que a mulher negra ainda precisa passar por isso mesmo? Ela tem que trazer esse peso? Será que a gente já não tá num momento que a gente não precisa sofrer tanto? Foi colocado pra gente que a nossa bandeira é sofrer, é ser resiliente. Vamos falar de outra forma né, vamos reconfigurar. E o espetáculo traz essa reflexão justamente pra isso, pra gente começar a pensar sobre isso. Vira um peso que a gente não quer mais isso⁷⁶.

O personagem Joaquim, interpretado por Adriano de Brito, representa em cena os papéis distorcidos do gênero masculino atribuídos ao homem, que causam tanto sofrimento às mulheres. Sua consciência sobre o peso do papel que representa é revelada em seu depoimento:

Hoje eu vejo a importância dele pra alertar outros homens, que vão ao teatro nos assistir. Enquanto essa Izabel, várias mulheres que estão na plateia se identificam com essa personagem, eu tenho certeza que vários homens se identificam com o personagem Joaquim. E tem a oportunidade de repensar as atitudes deles. No mesmo momento e na mesma dimensão que eu digo isso quanto ao machismo, eu digo quanto ao racismo. Eu tenho alguns amigos brancos que nos assistiram e impressionante a reação dessas pessoas após a nossa apresentação que vieram e me disseram, “caramba Adriano, eu tenho atitudes racistas e eu nem percebia, esse espetáculo fez com que eu abrisse meus olhos”. Isso é uma satisfação tão grande que já vale a pena. [...] As pessoas que nos escutam, as pessoas que nos assistem, estão aprendendo alguma coisa.⁷⁷

⁷⁴ Ibidem.

⁷⁵ Ibidem.

⁷⁶ Ibidem.

⁷⁷ Ibidem.

Educando por meio do texto narrado, cantado, dos batuques dos tambores, das expressões corporais, do figurino, das imagens, da poesia, da luz e da sombra; os letramentos de re-existência se impõem desestabilizando, emocionando e educando o público com suas múltiplas dimensões, dando o seu recado não apenas de resistência, mas de re-existência.

Todos os saberes praticados pelos movimentos negros, inclusos nos saberes identitários, políticos ou estéticos-corpóreos, conforme abordados anteriormente, com a contribuição da professora Nilma Lino Gomes, promovem tanto um letramento racial como um letramento de re-existência, como prefere conceituar a professora Ana Lucia Silva Souza.

Entre esses dois conceitos: letramento racial e de re-existência, adoto na minha pesquisa uma diferenciação de forma que o segundo conceito estaria contemplado parcialmente no primeiro. Nessa diferenciação, considero que o letramento racial pode ser promovido e aprendido por qualquer sujeito independente do seu pertencimento étnico-racial. Sendo este, compreendido de acordo com a reflexão da antropóloga afro-norte-americana Twine e a tradução da psicóloga Lia Vainer Schucman da seguinte forma:

O letramento racial é um conjunto de práticas que pode ser entendido como uma ‘prática de leitura’, uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social. Esse processo ‘pedagógico’ inclui: 1) reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; 2) a definição do racismo como um problema social atual; 3) o entendimento de que as identidades raciais são aprendidas como resultado de práticas sociais. E ainda: 4) a posse de uma gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e antirracismo; 5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de uma determinada sociedade e; 6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade (Lia V. SCHUCMAN, 2018, p. 131).

Considero, portanto, que toda experiência, vinda a partir de práticas e leituras, capazes de fazer o sujeito repensar e reeducar o modo como concebe e se inclui nas relações étnico-raciais estabelecidas na sociedade em que está inserido, de modo a desconstruir os padrões de relações hierarquizantes e discriminatórias, que foram naturalizadas e impedem a equidade das relações, pode ser considerada como letramento racial. Esse processo, como foi dito acima, é desencadeado individualmente, porém depende das interações coletivas que podem ser acionadas e promovidas pelo Estado, escola, família, centros religiosos, movimentos sociais ou outros grupos sociais.

Importante ressaltar que o primeiro passo no caminho do letramento racial é reconhecer a existência no racismo como estruturante na sociedade brasileira, assim como reconhecer-se enquanto pessoa racista, no caso do grupo social da branquitude e, portanto,

herdeira de privilégios e benefícios por descender do grupo opressor e escravagista. O passo seguinte seria admitir a injustiça e a desigualdade desses privilégios e optar por não os usufruir sempre que possível.

O letramento de re-existência seria o letramento racial experienciado por sujeitos racializados, incorporando também linguagens não escritas como forma de superação e resistência diante das adversidades e desafios impostos por uma sociedade racista. Conforme análise da professora Ana Lucia SOUZA (2009, p. 32):

[...] letramentos de resistência e reexistência, vem sendo experimentado há séculos pelo segmento da população negra no Brasil. Dessa maneira, as práticas analisadas foram se configurando como de reexistência, uma vez que implicam assumir e sustentar novos papéis sociais e funções nas comunidades de pertença e naquelas em que estão em contato. Tal perspectiva contribui para pensar em alterações necessárias e pode instaurar mudanças em processos mais amplos, em variadas esferas sociais.[...] Os letramentos, que caracterizo como de reexistência, mostram-se singulares pois, ao capturar a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal.

As performances artísticas negras, nas quais o corpo e a língua se juntam, para sustentar práticas de letramentos situadas e marcadas pela resistência e pela subversão, são modos de produzir letramentos de re-existência. Seja através do *rap*, como na experiência de pesquisa da professora Ana Lucia, ou nas performances multidimensionais do Ação Zumbi, os letramentos de re-existência estão atuando, seja em suas comunidades, onde tudo começa, nos espaços da rua, na escola ou no teatro, como expressão de uma coletividade, que tematiza o cotidiano, com posicionamentos políticos, sociais e culturais que denunciam, reivindicam, empoderam em favor da educação, ainda que não formal.

A escola recebe sujeitos de diversas subjetividades inscritas nas histórias de vida de diferentes culturas, com as quais tem dificuldades de dialogar e incluir nas suas propostas curriculares, que costumam não estarem abertas à valorização das diferenças. Observa-se que a situação desigual é realidade vivida por diferentes sujeitos a depender dos aspectos identitários - classe, gênero, etnia, regionalidade, sexualidade, raça – que socialmente hierarquizam e inferiorizam determinados grupos. No entanto, a falta de equidade mostra-se mais aguda para as pessoas negras em cujos corpos os traços fenotípicos ainda são motivos de preconceito e discriminação, nem sempre explicitados verbalmente, mas vivenciados no cotidiano escolar e social.

Docentes e escolas comprometidas com a construção de uma educação antirracista estarão abertas ao diálogo e a aprendizagem a partir de linguagens não hegemônicas, da incorporação dos saberes não escolarizados da comunidade e dos movimentos sociais ao currículo, permitindo assim que se promova o letramento racial e o letramento re-existência, reapropriando, reinventando os usos da linguagem e modos de re-existir. Todos ganham na promoção do letramento racial estabelecido em um ambiente em que a diversidade étnico-racial está presente e valorizada. A educação antirracista terá uma possibilidade maior de se efetivar nas escolas em que as trocas de experiência e conhecimento, se estabeleçam a partir de uma convivência não hierarquizada, que permita o desenvolvimento do sentimento de solidariedade e de empatia pela dor do outro, diante das tensões raciais, adotando, portanto, uma epistemologia outra.

Mas que caminho epistemológico a escola pode seguir diferente desse sistema mundo que vivemos, baseado na colonialidade? Uma possibilidade que se apresenta é o princípio filosófico do *ubuntu*, que tem identificações com a nossa cultura e com os propósitos do Coletivo Ação Zumbi.

5.3 FILOSOFIA UBUNTU - UMA EPISTEMOLOGIA OUTRA

A inserção da filosofia *ubuntu* nessa pesquisa tem a pretensão de apresentar uma possibilidade epistemológica outra, de organização da vida coletiva que não se enquadra nos moldes ocidentais hegemônicos da dinâmica de funcionamento das sociedades, inspirando assim na definição de novos caminhos de uma educação antirracista e como alternativa a para a construção uma verdadeira democracia racial no Brasil, revendo nossas relações raciais, sociais e ampliando as estratégias de promoção da igualdade racial já implementadas a partir de uma existência comunitária antirracista.

Em outros termos, acreditar que um outro sistema-mundo é possível, onde se possa:

[...] viver de um modo mais solidário, aprendendo mais com os que se foram, dando aos que virão a devida importância e, sobretudo, vivendo a vida de um modo compartilhado, recuperando as férteis possibilidades que diversos povos africanos deixaram como legado e continuam reinventando continuamente através dos mais diversos modos de existir, resistir e re-existir. Com efeito, *ubuntu* como modo de existir é uma re-existência, uma forma afroperspectivista de configurar a vida humana coletivamente, trocando experiências, solidificando laços de apoio mútuo e aprendendo sempre com os outros (NOGUEIRA, 2012, p. 149).

O princípio filosófico do *ubuntu*, faz parte de uma tradição cultural que abrange grande parte da África, que faz parte do tronco linguístico dos povos banto. Quando pensamos sobre cultura banto portanto, na verdade não estamos nos referindo há uma única cultura e sim uma multiplicidade cultural. A expressão banta foi registrada pelo filólogo alemão Willelm Bleck em 1860 a partir da observação de cerca de duas mil línguas africanas que ele estudou. Ao analisar essas línguas, Bleck percebeu de que a palavra *muNTO* existia em todas elas com o mesmo significado (“gente”, “indivíduo”, “pessoa”) e que *baNTO* seria o plural de *muNTO* (LOPES, 2014, p. 37). Portanto, “*banto*” é uma designação apenas linguística que une centenas de grupos étnicos que se localizam na grande floresta equatorial, ao longo dos afluentes do rio Congo, e, abaixo dela, numa faixa que vai de Angola e Namíbia, passando pelo sul do Zaire, até o oceano Índico (LOPES, 2014, p. 28).

Entretanto, como explica Nei Lopes (2014, p. 28), essa denominação se estendeu pelo uso, e hoje sob a designação “bantos” estão compreendidos praticamente todos os grupos étnicos-africanos do centro, do sul e do leste do continente que apresentam características físicas comuns e um modo de vida determinado por atividades afins.

Essa extensa região possuía ricas e complexas sociedades nas partes oriental, central e meridional da África antes da chegada dos portugueses, que com a catástrofe da escravização promoveu pilhagens, destruição, mortes e a maior diáspora da humanidade, apesar da heroica resistência dos africanos à escravização e ao domínio colonial. Embora a narrativa que predomina no Brasil sobre os bantos, seja ainda de discriminação, negligenciando a luta desse povo contra a desumanização da escravidão, podemos inferir que esta seja em consequência do desconhecimento e das informações equivocadas desde o período do Brasil colonial, a exemplo da confusão histórica entre etnias com portos de embarque dos navios negreiros.

Essa discriminação contra o banto que atinge a população negra de modo geral, talvez esteja relacionada ao fato que “a grande maioria dos africanos trazidos ao Brasil na condição de escravizados teria vindo da parte meridional do continente, habitat dos povos bantófonos” (LOPES, 2014, p. 26), cujas matrizes culturais residem no “antigo reino do Congo, plantado no Centro Oeste da África negra e cujos domínios se estendem por Angola, Gabão, República dos Camarões, Matamba e chegando até o oeste do Moçambique e o Norte da África do Sul” (LIGIÉRO, 2011, p. 136).

Por outro lado, esses sujeitos escravizados africanos das culturas bantófonas que o Brasil recebeu por mais de três séculos, não foram apenas mãos trabalhadoras, da principal mão-de-obra utilizada para movimentar a economia brasileira entre os séculos XVI ao XIX.

Essas pessoas não podem ser reduzidas à análise econômica do Brasil, porque elas são portadoras de história, de cultura, de filosofia, de família, de sentido de pertencimento coletivo, apesar do sequestro e da desumanização que sofreram:

Agora você imagina o horror da diáspora, porque ela quebra o sentido coletivo, ela quebra os laços de construção da sociabilidade, a identidade e ela joga aquela pessoa na aventura solitária do esquecimento. [...] Para as culturas africanas, isso é uma catástrofe absoluta, porque para essas culturas africanas o indivíduo só faz sentido se estiver vivendo em coletividade.

Mas se toda a diáspora é um fenômeno que desestrutura e fragmenta identidades, toda cultura de diáspora faz o inverso, se fundamenta na reconstrução coletiva daquilo que foi fragmentado, aniquilado. [...] Essas culturas portanto vão reconstruindo seu sentido de vida a partir de uma ideia de pertencimento há uma coletividade (SIMAS, 2023).

A reconstrução dessa coletividade vai acontecer nos terreiros, na capoeira, nos quilombos, nas rodas e nas escolas de samba, nas irmandades, nas festas e diversas manifestações culturais de dança, cortejos e teatralização, todas com a musicalidade fortemente presente:

Pra essas musicalidades africanas que vão se redefinindo no Brasil, a música está o tempo todo em interação com o corpo. Isso é uma coisa muito surpreendentemente, porque quando você estuda a musicalidade dos congos, você vai ver que não faz muito sentido a música para que você fique sentada escutando, a música sempre pressupõe ligação com a corporeidade, então o tambor está ali para interagir com o seu corpo, o tambor está ali para que o corpo responda aquela expressão rítmica. [...] A enzima da musicalidade brasileira é sem dúvida nenhuma centro-africana, é banto. E aí entra um fato extraordinário, um samba oriundo dos batuques do congo, ele cruza a experiência sonora brasileira com outras Áfricas. [...] o corpo ancestral responde ao chamado do tambor (SIMAS, 2023).

Para as culturas banto, a criação da humanidade está fundamentalmente ligada à música, vivenciada sempre na coletividade para dar sentido à existência. Não há nenhum momento da vida de uma pessoa que não seja acompanhada pelo ritmo, sem fazer distinção entre o profano e o sagrado. Porque você profana o sagrado e sacraliza o profano o tempo inteiro e nesse processo vai construindo sentidos de corporeidade. Segundo um mito de criação dos Bakongos, de origem banto, da região do Congo, a humanidade é filha do tambor, que criou a festa, a música, a dança e a própria vida (SIMAS, 2019, p. 125).

O compositor e pesquisador negro das culturas africanas Nei Lopes reitera a força da presença banta na cultura brasileira:

No enorme painel da cultura negra no Brasil, a presença banta avulta grandiloquente – como uma enorme rainha Nzinga. Do samba à fala incrivelmente permeada de

termos originários principalmente do quimbundo; do gesto ao pensamento; do cafuné à umbanda; de São Benedito e da Senhora do Rosário ao dendê e ao angu de fubá; do cachimbo à mochila; da tanga à capanga; da lenda à umbigada; da muamba ao catimbó; do quilombo ao Cubango (LOPES, 2014, p. 32).

A concepção de mundo encontrada nas culturas bantas, foi publicada em 1948 pelo missionário belga Placide Tempels, a partir de sua convivência com os bantos da atual República do Zaire. A obra chamada de *La philosophie bantoue* (1948) reconhece a existência de um “pensamento fundamentado em uma metafísica dinâmica e em uma espécie de vitalismo que fornecem a chave da concepção do mundo entre os povos bantos” (LOPES, 2014, p. 31). Nela, a noção de força toma o lugar da noção de ser que se constitui no coletivo e, assim, toda a cultura banta é orientada no sentido do aumento dessa força e da luta contra a sua perda ou diminuição.

Os bantos privilegiam seus antepassados, encontrando em sua estrutura social, tanto produtiva quanto cultural, a presença marcante dos antepassados e do culto aos ancestrais, buscando sempre ampliar a força-vital. Conforme o filósofo negro Eduardo Oliveira, o nascimento de um ancestral gera um aumento qualitativo de força vital no mundo, que “é energia, a fonte de toda a vida. Vida é movimento. Para que haja movimento é preciso haver trocas. [...] A concatenação dos seres no movimento de integração é o que chamamos de energia fundamental da vida: a força vital” (OLIVEIRA, 2003, p. 113). Nesse sentido:

A tradição africana tem sua própria lógica. [...] Com efeito, a tradição não existe sem a ancestralidade. Note-se o caráter integrativo desta cadeia de raciocínio. A ancestralidade, por sua vez, não é a afirmação do eu, egóico, narcisista; na ancestralidade o que conta é a história de um povo, o arsenal simbólico adquirido por este durante o percurso do tempo. Quem conta a história do eu é a sua tradição. A história do eu está vinculada à história de seus ancestrais. O eu faz parte de um todo e é importante justamente na medida em que compõe esse todo, e não o contrário. É por isso que podemos dizer que sem ancestralidade não há identidade (OLIVEIRA, 2003, p. 118).

A ancestralidade é um valor social contido nas sociedades tradicionais africanas que têm resistido até a atualidade apesar da urbanização moderna ou da presença de religiões europeias. A ancestralidade está presente nos mitos de criação dos diversos povos africanos, na religiosidade e nas performances negras. Os ancestrais mais antigos são considerados como sagrados, cultuados e respeitados como iniciadores de uma determinada cultura e povo. Na ancestralidade reside a definição de uma família, de grupos locais, de etnias e de povos africanos e ainda são esses ancestrais mais antigos que “fazem a ligação entre o mundo visível e invisível, A ancestralidade implica também uma visão sobre a morte, como continuidade da

vida inteligente no mundo invisível e o ressurgimento desta noutra vida corpórea no mundo visível” (CUNHA JUNIOR, 2010, p. 32).

Segundo o historiador e ativista negro Henrique Cunha Júnior (2010, p. 26), os povos de língua Bantu, “refletem a organização de uma filosofia do ser humano, da coletividade humana e da relação desses seres com a natureza e o universo”. Essa filosofia tem a denominação de *ubuntu* e é considerada a “a raiz da filosofia africana” (RAMOSE, 1999, p. 1). O filósofo sul-africano Mogobe Bernard Ramose, explica que a palavra *ubuntu* compõe-se a partir da junção de duas palavras em uma:

Consiste no prefixo *ubu* e na raiz *ntu*. *Ubu* evoca a ideia da existência, em geral. Abrindo-se à existência antes de manifestar a si mesmo na forma concreta ou no modo de existência de uma entidade particular. *Ubu* aberto à existência é sempre orientado para um desdobramento, que é uma manifestação concreta, incessantemente contínua, através de formas particulares e modos de ser. Neste sentido, *ubu* é sempre orientado para um *ntu*, energia. São mutuamente fundadas no sentido em que são dois aspectos da existência como uma unicidade e inteireza indivisível. Portanto, *ubu-ntu* é uma categoria ontológica e epistemológica no pensamento africano do povo de língua banta (RAMOSE, 1999, p. 2).

Na sociedade, o *Ubuntu* representa a existência respeitosa e equilibrada entre os seres da natureza. No *Ubuntu* repousa a comunidade e suas relações sociais baseadas na tradição, na ética social e no reconhecimento de todos como indispensáveis. A filosofia africana ancestral “revela que conectividade se explica a partir do princípio de participação cósmica ou solidariedade participativa. Tudo o que existe está em conexão e deve conviver harmoniosamente por que tem a origem comum” (RAMOSE, 2002, p. 85).

A filosofia *ubuntu* pode ser traduzida por “eu sou, porque nós somos”, incluindo nesse “nós” os outros seres não humanos e os humanos que já não estão entre nós, assumindo uma racionalidade e uma ética diferente dos valores ocidentais que têm privilegiado o individualismo, a rivalidade, o egoísmo. A ética do *ubuntu* valoriza a coletividade, a solidariedade, o respeito, a generosidade e a cooperatividade. Para esta filosofia, a humanidade deve caminhar de mãos dadas rumo ao mesmo objetivo, expressando que pessoas são mais importantes que as coisas, estabelecendo que “a marca da natureza é a unidade, nesta perspectiva o fundamental não é o EU, mas sim o nós. [...] Trata-se de entender que você precisa dos outros para ser você mesmo” (Bárbara PINHEIRO, 2021 p. 63). A unidade se afirma na essência numa cosmovisão que indissocia o EU do NÓS.

Há um ditado Zulu e Xhosa que diz “*umuntu ngumuntu ngabantu*” (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas), indicando, como contribui o filósofo negro Renato Nogueira,

que “um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. A desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o autoconhecimento e a capacidade de desfrutar de todas as nossas potencialidades humanas” (NOGUEIRA, 2012, p. 148). Se negligenciar o outro é, na perspectiva do *Ubuntu*, desumanizar-se, “urge, pois, sair ao encontro desse outro, reconhecê-lo e construir com ele uma solidariedade afetiva, calorosa, como a própria etimologia da ética indica” (MACHADO, 2015).

A ética *ubuntu* traz uma visão muito mais ampliada da existência e dos direitos humanos, pensando também nos direitos biocósmicos ou seja, aqueles que envolvem a humanidade e tudo que a cerca e convive, reconhecendo que são constituintes, sem os quais seria impossível a auto sobrevivência humana. Nesse sentido contribui o filósofo congolês Bas’Ilele Malomalo:

[...] nas cosmovisões africanas, existe um entendimento do que a vida/energia está presente inerentemente em todas as formas de vida que traduzem o Ntu. A própria palavra Ntu significa Vida/Força ou Energia; Ubuntu deve se traduzir, como sempre faço, em Vida-Força-em-Movimento. Falo de direitos biocósmicos desse ponto de vista, [...] que seriam todos aqueles direitos que devem ser defendidos conjuntamente, levando-se em conta a particularidade de cada forma de comunidade-de-vida e as complementaridades entre diferentes formas-de-vida. Em outras palavras, a natureza é entendida nessa perspectiva teórica e política como a composição de seres que formam a Comunidade-Natureza-e-Universo (MALOMALO, 2019, p. 87).

Ubuntu pode ser considerada uma filosofia de existência, um princípio ético-relacional de justiça, que foi definido por Bispo Desmond Tutu, um dos difusores contemporâneos da ideia de *ubuntu*, da seguinte maneira:

Ubuntu é a essência do ser humano. Ele fala de como a minha humanidade é alcançada e associada à de vocês de modo insolúvel. Essa palavra diz, não como disse Descartes, “Penso, logo existo”, mas “Existo, porque pertenço”. Preciso de outros seres humanos para ser humano. O ser humano completamente autossuficiente é sub-humano. Posso ser eu só porque você é completamente você. Eu existo porque nós somos, pois somos feitos para a condição de estarmos juntos, para a família. Somos feitos para a complementaridade. Somos criados para uma rede delicada de relacionamentos, de interdependência com os nossos companheiros seres humanos e como o restante da criação (TUTU, 2012, p. 42).

O Coletivo Ação Zumbi tem como princípio, a elaboração coletiva de suas performances e durante seus encontros, sejam eles de confraternização, ensaio ou apresentação, buscam enquanto grupo, fortalecer uns aos outros, numa rede de solidariedade, partilha, alegria e afeto, expressando, portanto, uma coletividade que se identifica com o *ubuntu*. Mesmo que os diálogos e ações estabelecidos no grupo nem sempre recebam a denominação *ubuntu*, há

uma intencionalidade consciente da incorporação do seu conceito e valores pelos integrantes, direcionados por parte da diretora Lelette Coutto.

As dimensões do cantar, dançar, batucar e narrar, presentes nas performances do Ação Zumbi utilizam predominantemente ritmos de origem africana da cultura banto. No espetáculo atual, “Amor Negro Amor”, desde a linguagem utilizada em alguns diálogos, onde há alterações fonéticas produzidas pelas línguas bantas no português do Brasil⁷⁸, como por exemplo nas falas: “Ao meno a gente tem a venda e a roça, donde se tira o de comer” ou “A Rosa que ocê falou é minha mãe”, que seriam classificadas como “pretuguês”, por Lélia Gonzalez, por se tratar de uma “africanização do idioma falado no Brasil” (Lélia GONZALEZ, 2020, p. 10). Assim como em algumas canções africanas a exemplo de *Nkosi Sikelele Africa*, da cantora e ativista sul-africana Miriam Makeba, que pede ao senhor para proteger a África ou ainda, nos ritmos musicais utilizados como o lundu, o samba, *rap*, *funk*, jongo, congo, que tem vinculação com a percussão dos tambores utilizados nas cerimônias religiosas dos terreiros, temos a presença cultural banta, interagindo também com a cultura de origem iorubá, que agrega outros ritmos.

O maestro do Coletivo, Estêvão Javela Lussequê, angolano do povo ovimbundu, percebe a identificação de alguns elementos culturais banto com os valores compartilhados pelo grupo. Um deles é a valorização dos ensinamentos dos mais velhos, referindo-se ao provérbio de sua cultura que diz na língua umbundu: “*Vo melã ya ukulu te pakamba ovaio, pole yakambele elilongiso*”, que quer dizer “Na boca do ancião pode até faltar dentes, mas nunca faltam palavras de ensinamento”.

A integração do ritmo, da música, da dança e interação coletiva, ampliando a força vital e a alegria é um outro elemento sempre presente nos ensaios e apresentações, estimulada pela palavras-chave de origem banta umbundu, como “*yolela*”, que significa sorria, fique alegre, repetida com entusiasmo aos membros do Coletivo ou com brincadeiras como a “*ocipepe*” que significa redemoinho de vento, em umbundo. Essa brincadeira consiste em tentar reproduzir o movimento do redemoinho com dança e percussão corporal a cada repetição da “*ocipepe*” pelo condutor da brincadeira.

A filosofia *ubuntu* adotada em toda a África com denominações e diferenciações conforme a região e recentemente popularizada superficialmente no Brasil, é reconhecida por Estêvão a partir do termo “*kumosi*”, que seria uma abreviação da expressão *Oku kala kumosi*,

⁷⁸ Para verificar tabela com principais influências banta na pronúncia do português falado popularmente no Brasil consultar o texto: Cultura Banta no Brasil, de Nei Lopes (2014, p. 39).

significando estar juntos, para o povo ovimbundu, o que representa uma ideia semelhante de *ubuntu*.

Os tambores e a percussão de modo geral, exercem uma presença marcante no espetáculo em todas as histórias representadas, seja com a utilização do atabaque, pandeiro, agogô, gonguê, surdo, reco-reco, tamborim, congas ou caxixi, que convidam o corpo a dançar, a interpretar, a incorporar. Diferentemente das filosofias ocidentais, a filosofia africana tem a corporeidade e a oralidade, como suportes educacionais para seus valores culturais, artísticos e religiosos.

A adoção da perspectiva *ubuntu* na educação reflete não apenas a escolha epistemológica do coletivo Ação Zumbi, mas tem consonância com a proposta pedagógica que defendo nesta pesquisa, da educação escolar estar atenta a educação das sensibilidades, do comprometer-se com o outro, de solidarizar-se e ir ao encontro dos movimentos sociais, de mãos dadas com a comunidade local, reconhecendo sua incompletude e a necessidade de estar aberta para aprender com outros sujeitos, espaços, linguagens e saberes, que ultrapassam as prescrições curriculares da escola. Dessa forma:

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 das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos. Ela poderá nos levar ao necessário movimento de descolonização do conhecimento (Nilma L. GOMES, 2017, p. 139).

Nesse sentido, a pedagogia das ausências é vista como aquela que ao perceber o corpo negro como ausente do currículo, problematiza essa lacuna no pensamento educacional e a pedagogia das emergências seria a que considera como emergente reconhecer e incluir os saberes produzidos e sistematizados pelo movimento negro.

Outro aspecto salientado pela professora Nilma é o reconhecimento de que se não fosse o *ubuntu*, praticado ao longo da história pela população negra, esta não teria sobrevivido às atrocidades cometidas pela branquitude na diáspora e que “retomar *ubuntu* em tempos de golpe é uma saída estratégica tanto para a produção de conhecimento, quanto para a articulação política e eu diria que isso os saberes ancestrais nos ensinam, nos reeducam e nos legam” (Nilma L. GOMES, 2018).

5.4 O DIÁLOGO COM O SENTIPENSAR

As culturas de origem africanas e afro-diaspóricas têm uma lógica diferente da ocidental, uma lógica da corporeidade em que o pensamento atravessa o corpo, um tipo de pensamento e de filosofia que Muniz Sodré (2017) vai chamar de “toque de tambor”, onde a música e a dança assumem formas de manifestação de pensamentos e sentimentos. O sentir se expressa através do corpo, como uma forma de expressar o pensamento. Nesse sentido:

[...] o processo verbal de pensamento se perfaz no interior do indivíduo, solicitando o corpo como âncora fundamental e visa uma visão transbordante quanto às estruturas de representação [...]. Esse si mesmo corporal, dá margem a noção de corporeidade, seja individual ou coletiva. Então num sujeito coletivo, como é o caso do grupo, corporeidade é a coleção de atributos de potência e ação, diferente dos atributos individuais. O grupo pertence ao indivíduo tanto quando o indivíduo pertence ao grupo [...]. Mas em ação e pensamento o grupo tem mais potência. É isso que significa pensar coletivamente, é esse pensamento que se traduz em intensidades, é essa aglutinação que explica o conceito de corporeidade, um corpo coletivo. A corporeidade é a condição própria do sensível e essa é a dimensão mais presente nesse modo de pensar, do que a dimensão intelectual, porque o sentir é a comunicação original do mundo. O sentir é o ser no mundo como corpo vivo. O sentir é o corpo humano enquanto dimensão primordial do mundo (SODRÉ, 2017).

O sentir interfere na dimensão cognitiva, na produção do conhecimento. Uma educação em sintonia com a sociedade do século XXI, não pode se limitar à transmissão de conhecimentos fragmentados e disciplinares, distantes da realidade, mas necessita buscar a fazer a inter-relação dos saberes levando-se em conta a implicação emocional, as subjetividades e pluralidade dos sujeitos no processo educacional, para além da racionalidade.

O professor de filosofia Saturnino de La Torre indica que o processo mediante o qual colocamos para “trabalhar conjuntamente o pensamento racional e o sentimento, é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar” (LA TORRE, 2001, p. 1).

O conceito “sentipensante” também foi utilizado por pescadores colombianos, durante uma entrevista ao sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, para explicar que os seres humanos devem conciliar o coração e o corpo, bem como a razão e o sentimento, naquilo que escolhem fazer e no seu modo de vida. Para Fals Borda (2003, p. 9), sentipensante seria *“aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar sus muchos tropiezos”*. Pensando na educação, trata-se de uma aposta na possibilidade de um outro perfil de educador, de investigador e de intelectual, em oposição à atitude fria e supostamente neutra do cientista convencional e eurocêntrico. Esta conciliação

produz um saber empático que uma docente ao ensinar, considerando a dimensão do afeto, estará também aprendendo.

Para Saturnino de La Torre (2001), o termo traduz um processo de fusão e de integração do “sentir-pensar”, que envolve o âmbito afetivo-emocional, o cognitivo, o biológico, psicológico e o sociocultural como partes de uma realidade complexa, diante da pluralidade racial, sexual, de gênero, cultural, entre outras, que estão presentes na sala de aula e na sociedade.

Pensar pedagogias que além de incluir e valorizar a dimensão emocional nas relações constituídas com os sujeitos da comunidade escolar, incorporem o sentipensar como componente orientador das propostas curriculares, problematizando, humanizando, sensibilizando os estudantes e o modo como se relacionam com o conhecimento é um dos procedimentos pedagógicos chaves para uma educação decolonial.

Em meados do século passado, o senegalês Léopold Sédar Senghor (2011), um dos nomes de destaque do movimento cultural da negritude, destacava em seus escritos a importância das várias formas de produção do conhecimento, a exemplo da subjetividade (emoção), da qual muitas culturas africanas fazem uso para conhecer a realidade. Nesse sentido, me interessa refletir sobre outras possibilidades de produzir conhecimento, de pensar, sem privilegiar com exclusividade a racionalidade ocidental e a branquitude, problematizando o conhecimento e incluindo a emoção que pode ser despertada, estimulada com a música, a poesia, o teatro e outras expressões artísticas. Essa mudança de paradigma no fazer ciência, traz consigo um processo de reflexão do sentir, que pode ser uma ferramenta analítica interessante para lidar com as questões raciais.

O estabelecimento uma educação antirracista exige uma reeducação das sensibilidades, além da inclusão da categoria da raça nos documentos e práticas escolares, assim como o respeito com as subjetividades dos sujeitos e a valorização das diferenças, para que o ambiente seja favorável para aprendizagem de todas e todos. Reconhecendo que o racismo constitui subjetividades de pessoas negras e pessoas brancas, o modo como o racismo e o antirracismo afetam as pessoas, dependerá também das mediações, experiências e narrativas apresentadas no cotidiano escolar. Assim:

Realizar uma educação antirracista é transformar o cotidiano escolar, fazendo impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade. Só o conhecimento de nossos sentimentos e a elaboração de formas de lidar com a diversidade possibilitarão uma distribuição igualitária dos afetos e estímulos no espaço escolar (Eliane CAVALLEIRO, 2001, p. 155).

Como ressalta a professora Jeruse Romão (2001), uma prática pedagógica que promova a autoestima, necessariamente precisa se comprometer com o respeito do indivíduo e suas relações coletivas, sendo que o docente que não foi preparado para trabalhar com a diversidade, nem busca suprir essa lacuna na sua formação, tende a padronizar o comportamento de seus estudantes:

Para reverter estruturas convencionais e discriminatórias, precisamos estabelecer relações de identidade e afetividade, especialmente na relação professor-aluno. Do contrário, nossa prática discriminatória aciona a “memória de discriminação” tão presente no mundo dos negros e detona pensamentos, atitudes e sentimentos de inferioridade motivados por impedimentos institucionais ou não. Essa memória pode ser ativada em situações de lazer, trabalho e educação. O sentimento de inferioridade imediatamente sugere o sentimento de limite, o de poder apenas uma parte e não o todo. A impossibilidade de ser completo motiva o desprezo das necessidades de enfrentar desafios tão necessários para apreender sobre si, o outro e o mundo (Jeruse ROMÃO, 2001, p. 164).

Se o desamor está na ordem do dia no mundo contemporâneo, falar de amor pode ser revolucionário, como nos ensina a feminista bell hooks. O amor enquanto ação transformadora, permeia todo e qualquer relacionamento humano, desde a infância. No entanto, “aprender como nos amar e como amar os outros dependerá da existência de um ambiente amoroso. O amor-próprio não pode florescer em isolamento (bell hooks, 2021, p. 65).

A autora defende que o coração ferido pode aprender o amor-próprio começando por superar a baixa autoestima com a adoção de algumas práticas, como: “viver conscientemente, a autoaceitação, a autorresponsabilidade, a autoafirmação, viver com propósito e praticar a integridade pessoal” (bell hooks, 2021, p. 66). O viver conscientemente significa pensar criticamente sobre nós mesmos e o mundo em que vivemos, tendo amor-próprio como a base de nossa prática amorosa. Quando afirmamos quem somos, também somos capazes de afirmar, aceitar e amar os outros.

Defender o amor enquanto prática cotidiana na educação e na vida exige a adoção de uma ética amorosa. bell hooks trabalha com esse conceito, considerando que “uma ética amorosa pressupõe que todos têm o direito de ser livres, de viver bem e plenamente. [...] O compromisso com uma ética amorosa transforma nossa vida ao nos oferecer um conjunto diferente de valores pelos quais viver” (bell hooks, 2021, p. 87).

Nessa escolha de se conectar com o outro, viver dentro de uma ética amorosa significa, por exemplo, se solidarizar com pessoas e inserir todas as dimensões do amor — “cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento — em nossa vida cotidiana” (bell hooks, 2021, p. 65). Assim sendo, trazer o amor para o ambiente de trabalho

pode criar a transformação necessária, “pois quando trabalhamos com amor, renovamos nosso espírito; essa renovação é um ato de amor-próprio que alimenta nosso crescimento. Não é o que você faz, mas como faz” (bell hooks, 2021, p. 73).

Ao propor que as transformações desejadas para a sociedade ocorram por meio da prática do amor, reconhecendo seu poder para transformar todos os aspectos da vida, (seja no âmbito coletivo, comunitário, político, social ou na vida familiar e pessoal), bell hooks nos afasta dos “paradigmas eurocêntricos e coloniais que construíram a sociedade ocidental, baseada em exploração, individualismo, injustiça, racismo e sexismo, e (re)direciona o nosso pensamento e a nossa prática rumo à ancestralidade” (bell hooks, 2021, p. 16).

As emoções precisam ser mais valorizadas na educação formal; inclusive a ciência tem demonstrado que elas conduzem nosso pensamento e podem ser importante aliadas na aprendizagem, se bem conduzidas. Para Humberto Maturana (1995), neurobiólogo chileno, todo sistema racional emerge como um sistema de coordenações, tendo como base as emoções vividas no instante em que estamos pensando. Segundo suas pesquisas, as emoções são disposições corporais que surgem a partir de mudanças estruturais (químicas, energéticas, neurais) e que especificam, a cada instante, o domínio de ações em que o indivíduo se encontra. Portanto, segundo Maturana (1995, p. 22), “não há nenhuma ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato”.

O filósofo, antropólogo e cantor equatoriano Patricio Guerrero Arias, aprofundando a perspectiva sentipensante, entende que “é preciso coraçonizar as epistemologias dominantes desde as sabedorias insurgentes, para construir sentidos outros da existência” (ARIAS, 2010, p. 82). Para Arias coraçonizar significa falar com o coração, pensar com afeto, envolver-se com as pessoas e o tema refletido de maneira intensa, emotiva e racional. Esse falar com o coração envolve ser terno e corajoso, raciocinar com amor e decidir com justiça/equidade, escutando com o coração, desprovido de preconceitos raciais, étnicos, sexuais, epistêmicos, de gênero, entre outros.

O termo *corazonar* é resultado de uma hibridização do vocábulo “*corazon*” com o verbo “*razonar*” que significa raciocinar em espanhol. Em português *corazonar* “resultaria em algo como “coraçõazar” para propor uma antropologia comprometida com a vida e com a decolonização do poder, do ser e do saber, visando a uma outra perspectiva antropológica a partir de Abya Ayla” (LEROY, 2022, p. 86).

Seria uma forma de começar a sentipensar com o coração e com todo o nosso corpo, como expressão de outra forma corpopolítica contra a colonialidade do poder, do conhecimento

e do ser. Hoje sabemos que “existimos não só porque pensamos, sim porque sentimos, porque temos a capacidade de amar, hoje se trata de recuperar a sensibilidade” (ARIAS, 2010, p. 88). O coletivo Ação Zumbi acredita nesse propósito, como disse a presidenta Juçara Assis: “Trazer amor, garra e força, isso é o Coletivo Ação Zumbi, isso que nós queremos” (instagram @acaozumbi, outubro 2021). Esse amor que é amparado na valorização da ancestralidade, na gratidão pelos que vieram antes e esse sentimento (o amor) foi a chave escolhida pelo grupo para recontar a história do povo negro em todas as suas performances, porque como afirma Lelette, “o teatro negro usa como recurso essa memória emotiva, essa memória ancestral, essa memória que nos acompanha a nossa vida toda”⁷⁹.

Essa visão do Coletivo dialoga com o *corazonar* proposto por Arias, ao reconhecer que “a partir das sabedorias ancestrais sempre se soube que a nossa humanidade não reside apenas na razão, mas que o ser humano, desde o mais ancestral dos tempos, teceu a vida a partir do coração, da afetividade, dos universos de sentido que tornam as emoções possíveis” (ARIAS, 2010, p. 88). Chegar ao coração das pessoas com as performances multidimensionais é um dos grandes objetivos do Ação Zumbi, como relata a diretora, “Eu busco trazer sempre todo tipo de informação pra chegar aos corações, então através das imagens, através dos movimentos, através dos sons, eu quero chegar lá no coração, eu não, o grupo; se o espetáculo conseguir chegar lá em três corações que seja, de uma plateia lotada, já tá ótimo”⁸⁰.

Nossas crianças, adolescentes e jovens estão se escolarizando e perdendo a capacidade de se sensibilizar com os problemas sociais, políticos e econômicos por conta dos currículos estéreis que distanciam a realidade da escola, que não tocam seus corações. Os problemas ocasionados pelo capitalismo, racismo, patriarcado, não estão sendo alvos das políticas educacionais e as estratégias metodológicas que adotam tecnologias digitais são incorporadas preferencialmente pelas redes de ensino, sem a necessária reflexão sobre que educação queremos.

Estamos formando gerações que se alienam socialmente do mundo em que vivem e são alimentadas por recursos que borram as fronteiras do real, confundindo a verdade com as *fakes news*, criando perigos ainda não mensuráveis, navegando num universo que se perde na dimensão da ética, da inclusão, do respeito, da solidariedade, dos direitos humanos e da vida.

É preciso caminhar no sentido de romper com o modo como se produz ciência, se ensina e o que se ensina, criando *grietas*, como nos ensina Catherine Walsh (2018), lugares de

⁷⁹ Canal do *youtube* Lelette Coutto - Mulher Negra na Cena Teatral Catarinense. Transmitido em 3 de abril de 2022. Acesso em: 10 abr. 2022.

⁸⁰ *Ibidem*.

esperança para resistir re-existindo e re-existir resistindo... com outros modos de fazer, ser, pensar, sentir, viver e também de investigar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos sobreviventes da maior pandemia do século XXI, uma doença que pode ser compreendida na visão de Ailton Krenak (2020) como uma resposta da mãe terra aos humanos, únicos seres atingidos, por suas escolhas nos últimos séculos, pelo caminho que a maioria da humanidade escolheu de simplesmente enxergar as riquezas do planeta como mercadorias, recursos, criando necessidades desenfreadas de consumo. Além disso, vivemos também outras pandemias oriundas do individualismo, consumismo, violências, tentativas de destruição dos fios comunitários, culturais, espirituais e existenciais, referendadas até muito recentemente (31/12/2022) por um governo genocida, racista, misógino e excludente com um projeto necrófilo de desgoverno, atingindo os mais vulneráveis que são as pessoas negras, indígenas, mulheres e transexuais.

No entanto, novos ares de esperança se lançam nesse ano de 2023. O povo brasileiro, com toda a sua diversidade, juntamente com um cachorro vira-lata, subiu a rampa de mãos dadas com o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 01 de janeiro de 2023 de forma simbólica e literal. Apesar de estarmos diante de um cenário complexo no campo político, econômico, social e educacional na esfera nacional e internacional, temos neste momento na condução do governo federal, um presidente e, de modo geral, ministros comprometidos com a vida na sua diversidade.

Pensar a educação contemporânea nesse tempo que vivemos é muito desafiador e exige pensar no respeito e na inserção da pluralidade dos sujeitos históricos e das relações no conjunto interseccional raça/gênero das relações de poder, trabalhando com a possibilidade de novos modos de ser. Nesta perspectiva, fica o grande desafio de tentar superar o olhar classificatório em termos raciais e sexuais para as experiências humanas, reconhecendo a participação e a influência da população afro-brasileira e indígena na história desse país e na vida de cada um de nós. Nesse sentido, pensar na adoção da perspectiva pedagógica decolonial na educação brasileira, “não é uma opção teórica é uma opção por uma forma de vida, que implica numa linha política e num posicionamento ético irrenunciáveis”, como nos ensina a professora Zulma Palermo (2021).

A perspectiva de pedagogia decolonial mais importante hoje é de se reconectar com a própria história, compartilhando, saberes e resistências, permitindo a emergência da diversidade

de narrativas, contribuindo assim, para a construção de relações educacionais e humanas mais dialogais, que possam formar crianças e jovens sensíveis e éticos, para compreender e defender a equidade, a reciprocidade, a solidariedade e a democracia.

Acredito que a autocrítica seja uma estratégia decolonial e antirracista central, por isso reconheço que a branquitude é cega a si mesma. Mas essa cegueira não pode ser paralisante. Enquanto pertencentes ao grupo social dos brancos e das brancas, precisamos estar dispostas a quebrar o pacto com os racistas que convivemos na escola, na família e na sociedade, reconhecendo que não vivemos as mesmas dores, mas podemos ser aliadas, solidárias, empáticas e ter atitudes no lugar que ocupamos. Não ser conivente com falas racistas, não ter receio de causar desconforto pedagógico, questionando os tratamentos diferenciados no cotidiano, são algumas ações que podem colaborar para dismantelar o racismo da branquitude e a crença que os brancos são melhores, mascarando a desigualdade de oportunidades durante toda a vida, num país racista como o nosso.

O lugar do branco e da branca na luta antirracista, não é de protagonista, mas enquanto intelectual de retaguarda⁸¹ e docente comprometida em aprender e desaprender, buscando comprometer-se em fazer a sua parte na promoção de uma educação igualdade étnico-racial. É um lugar de reconhecimento que estamos onde estamos por herdar vantagens estruturais e que o racismo faz mal para todos no Brasil; com ele perdemos vidas, perdemos a riqueza cultural dessas pessoas, geramos sofrimento e todos somos atingidos por esse sofrimento. Enquanto promotores do racismo, nós, os brancos, em especial, precisamos nos responsabilizar com seu enfrentamento. Afinal, precisamos refletir sobre que Brasil queremos construir? Que sociedade queremos?

A lei 10.639 e todas as demais legislações antirracistas do nosso país, são tão importantes para os brancos, quanto para os negros na escola. As leis existem não apenas para os negros se sentirem representados e incluídos com dignidade na história do Brasil, mas para nós brancos pararmos de nos sentirmos o centro do mundo e ter a oportunidade de reconhecer a riqueza da diversidade cultural e o valor humano dos demais grupos sociais. Essa é uma luta de todos e todas para todos e todas. É uma luta por um país melhor, mas obviamente não ocupamos o mesmo lugar nessa luta, não falamos do mesmo lugar, o protagonismo não é o mesmo. Como sabiamente nos ensina a professora negra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2020):

⁸¹ Expressão utilizada por Boaventura de Souza Santos reconhecendo que o papel do intelectual branco não é ir à vanguarda ou querer ser o guia e sim ir na retaguarda acompanhando e colaborando com os movimentos. (BOAVENTURA, 2012).

É diferente a pessoa estar na luta antirracista e a pessoa estar no movimento negro. É muito diferente. O movimento negro tem como pauta a luta antirracista, mas ele tem como pauta a valorização da cultura negra, processos identitários e muitos outros processos, além da luta antirracista. Só que a luta antirracista é contra a ideia de raça como divisor de humanidade. Qualquer pessoa pode estar nessa luta, [...] se você está implicada numa ideia de igualdade para todos, você automaticamente está na luta antirracista.

As políticas educacionais antirracistas são marcos legais relevantes para orientar gestores, docentes e sociedades no exercício da cidadania, mas elas em si não bastam. Assim como não bastam apenas a inserção de conteúdos. Como diz a professora Petronilha (2020), precisamos nos questionar sobre o que sabemos das vidas das famílias negras que moram perto da escola, do nosso bairro, da nossa cidade. Essa história precisa ser conhecida e reconhecida pela sociedade, pela escola, precisa fazer parte do currículo. Incluir o Ação Zumbi na pesquisa, levá-lo para um curso de pós-graduação em Educação em uma Universidade Pública em um Estado que se orgulha de se considerar o mais branco do Brasil, é parte dessa intenção.

Tenho consciência que trazer o Coletivo Ação Zumbi para a tese, acompanhando e visibilizando sua trajetória, analisando suas performances, apoiando suas ações, reconhecendo seu potencial educativo e aprendendo com os letramentos raciais que eles proporcionam, não me fazem ser do movimento negro, no entanto, somos parceiros na luta por um mundo mais justo.

Enquanto docente e pesquisadora me considero sendo resistência e ativista no lugar que ocupo, juntamente com meus parceiros e parceiras do grupo de orientandos do professor Elison Antonio Paim na UFSC, pertencentes ao grupo de pesquisa PAMEDUC, que com nossas pesquisas tensionamos e questionamos a colonialidade presente na universidade e na sociedade.

Ser professora da educação básica há mais de duas décadas e perceber que mesmo com o passar do tempo, a educação escolar continua estruturada na colonialidade do saber gerando desigualdades e exclusões, atendendo as necessidades capitalistas, me fez desejar pesquisar possibilidades de contrapropostas pedagógicas possíveis, de inspiração decolonial e antirracista que pudessem gerar fissuras no sistema educacional.

Nessa busca por uma experiência antirracista e contra-hegemônica que perpassasse pela educação, decidi trabalhar com o Coletivo Ação Zumbi, movimento negro teatral de resistência, que atua no Estado como Santa Catarina, lugar que enaltece sua branquitude através do exercício diário de racismo e da valorização do seu passado europeu, tentando apagar da memória, sua origem com os povos originários e a participação secular dos povos de origem africana na formação do seu povo.

Na tese procurei demonstrar que o protagonismo e o potencial dos movimentos sociais negros, a exemplo do Coletivo Ação Zumbi, são capazes de produzir e compartilhar complexos saberes ancestrais, construídos na luta, através de suas performances multidimensionais, que podem contribuir com a educação escolar, extrapolando as limitações dos currículos prescritos e das linguagens hegemônicas, possuindo a capacidade de construir subjetividades desestabilizadoras. A incompletude do saber escolar em diálogo e conexão com os saberes dos movimentos sociais, poderá efetivamente implementar uma educação que seja antirracista e não hierarquize os conhecimentos.

Quando fui assistir à apresentação do espetáculo “Amor Negro Amor” no Teatro Álvaro de Carvalho em Florianópolis no dia 24 de março de 2023, fiquei inicialmente impressionada com a fila de pessoas que contornavam todo o teatro, interessadas em assistir à peça e persistentemente buscavam conseguir um ingresso. Depois que me posicionei no final da fila, fui surpreendida por uma professora conhecida, que lecionava em São José e que chamava pelo meu nome; ela estava próxima a minha posição da fila, juntamente com outras professoras que acompanhavam três turmas de estudantes do ensino fundamental da educação de jovens e adultos de Florianópolis. Os estudantes estavam ansiosos por assistirem a primeira peça teatral de suas vidas e significativamente essa primeira experiência teatral seria com um teatro negro.

Fiquei conversando enquanto aguardávamos, caminhando na fila, contextualizando para a minha amiga o que representava o Ação Zumbi, o Coletivo Teatral negro mais antigo de Santa Catarina e a importância do espetáculo que assistiríamos. Enquanto isso, olhares e ouvidos curiosos dos jovens estudantes prestavam atenção na nossa conversa. Durante o espetáculo observei atenta o quanto o corpo dos estudantes manifestava diferentes emoções. Fiquei maravilhada de experienciar naquele momento, as proposições da tese, observando na prática o quanto a conexão da escola com o movimento (teatro) negro pode ser muito educativo.

Durante o percurso de construção da tese, o corpo e o corpo-território foram categorias muito utilizadas, se configurando por vezes como disputa colonial e fruto da colonialidade e por outras como uma possibilidade de transgressão cultural, estratégia de resistência, memória e linguagem. O corpo que existe, resiste e (re)existe na história das performances do Ação Zumbi, o corpo negro no teatro negro que luta por espaço, o corpo da branquitude que quer impor-se como universal e superior, o corpo sofrido das mulheres negras no espetáculo “Amor Negro Amor”, o corpo que herda da África performances que comunicam e educam com suas afrografias e o corpo que precisa ser reeducado, letrado racialmente, aprendendo com os

movimentos negros, entre eles o teatro negro, suas linguagens e epistemologias, que a escola sozinha não é capaz de educar em todas essas dimensões, porque ainda é uma expressão da colonialidade.

Nesse processo de reeducação do corpo se evidencia os atravessamentos das experiências, o encontro com as alteridades, a escuta e o olhar sensível, que são pujantes no fortalecimento dos laços fundantes para a educação democrática, emancipadora, antirracista e decolonial, na qual “praticar a reeducação do corpo-território no campo da educação é ter a certeza de envolvimento constante com a humanidade do outro, é encarar o desafio de gostar de gente, de pessoas diversas e adversas” (MIRANDA, 2020, p. 52).

O teatro Negro está relacionado às diversas formas de representação, expressividade e corporeidade da cultura negra brasileira. Para além do importante protagonismo negro com a presença de corpos negros em cena, a musicalidade negra, a presença dos valores da ancestralidade, a especificidade da expressão corporal, o conteúdo de suas poéticas e a interlocução com outras pessoas negras, fazem dessa expressão artística uma potência transformadora, capaz de empreender novos olhares sobre a negritude, sendo uma importante estratégia pedagógica de letramento racial e de letramentos de (re)existência, “de sujeitos que tem voz e que querem dizer dessa voz, querem se fazer mais presentes nos espaços de poder” (Ana SOUZA, 2011). Além de pedagógica, as potencialidades do teatro negro “podem ser lidas numa visão social, cultural, histórica, antropológica, mas, também artística, estética, teatral” (Julianna de SOUZA, 2021, p. 120).

Ter a oportunidade e o consentimento de escrever e pesquisar com e sobre o Coletivo Ação Zumbi, me aproximando de sua história, acompanhando suas lutas, seus ensaios e apresentações, escutando, conversando, me emocionando, e acima de tudo aprendendo com cada integrante do grupo, seja diretora, atriz, ator, músico ou técnico, foi um processo enriquecedor, que me fez perceber o quanto as pedagogias decoloniais não formais (mesmo que não assumam esse conceito), implementadas no fazer artístico do coletivo, não são fragmentadas, prevalecendo uma integridade das linguagens e objetivos, nos processos educativos e artísticos que não estão separados da vida e da cotidianidade das pessoas.

Esse viver e atuar coletivamente, resistindo e fortalecendo os vínculos afetivos, amparados na perspectiva epistemológica do *ubuntu*, em consonância com a proposta do sentipensar e de *coraçonizar*, seguem se atualizando nas performances, mantendo os propósitos do Coletivo de fomentar iniciativas que contribuam para o fortalecimento e a visibilidade artística da cultura afro-brasileira, trazendo à tona memórias contra-hegemônicas pouco

valorizadas, quase esquecidas da presença negra em São José e Florianópolis, provocando a reflexão crítica sobre a história brasileira, expondo as feridas ainda abertas da escravidão e do racismo.

Diante dessa experiência vou construindo e desconstruindo meu corpo-território docente, trocando de pele e me despindo de algumas camadas da branquitude, revendo minhas metodologias, reconhecendo a colonialidade que habita em mim, os conhecimentos que me foram negados, tantas outras histórias que ficaram por serem ditas. Tendo consciência que ser educadora é um ato de coragem, exigindo, portanto, que rupturas sejam feitas, tensionando estruturas ideologicamente impostas.

Promover uma educação antirracista exige reestruturar a escola, o currículo, as relações com a comunidade escolar e uma disposição dos profissionais reverem seu corpo-território, para que primeiro promovam a autocrítica da sua branquitude, buscando realizar o próprio letramento racial e letramento de (re)existência, para que seja possível planejar e implementar esse dispositivo teórico-metodológico com os estudantes.

Enquanto docentes precisamos estar dispostos a aprender a pensar com e como os movimentos sociais, nos permitindo não apenas analisar e teorizar, mas fazer a teoria com verbo e ação. Ter olhares críticos e sensíveis para as questões sociais e políticas, reconhecendo que todo ato pedagógico é também político.

Nesse sentido, ser um corpo-território decolonial é ter a certeza de que “a modernidade ainda se solidifica por tentáculos das colonialidades. Mas ao mesmo tempo, é saber enxergar outras formas de viver o mundo, construir ciência, se auto amar e exigir o direito da humanidade das corporalidades diferentes” (MIRANDA, 2022, p. 94).

Considero que os movimentos negros, assim como os saberes produzidos por outros movimentos sociais, fazem ter sentido a perspectiva da decolonialidade, compreendendo-a como uma metodologia de resistir, uma ferramenta de luta que nos ajuda a inverter, problematizar práticas e conceitos herdados, “convocando os conhecimentos subordinados para poder desestabilizar as práticas existentes de ser, saber e poder, criando fissuras, como lugares de esperança e (re)existências, quebras de um sistema racista-heteropatriarcal-antropocêntrico-capitalista-moderno-colonial” (Catherine WALSH, 2018). Essa esperança do verbo esperar, como nos ensinou Paulo Freire, deve nos mover na educação e na vida, uma esperança comprometida com o direito de memória das populações negras e indígenas e do dever de memória da branquitude, problematizando seu papel histórico de opressor e assumindo sua

responsabilidade no enfrentamento do racismo e na construção de um sistema mundo com maior justiça social, em que a convivência com vários mundos seja possível.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Mirianne Santos de. **Entre gritos e silêncios: ecos de uma pedagogia de (re)existência com meninas quilombolas**. 2019. 166 f. Tese (Doutorado em Educação – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2019).
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2014.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. Teatros de memória em diáspora: por uma pedagogia performática. **Rebento: Revista das Artes do Espetáculo**, v. 6, p. 158-178, 2017.
- ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.
- ARAÚJO, Helena Maria Marques. Museu da maré: entre educação, memórias e Identidades. 2012. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.
- ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes. **Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte**, v. 4, n. 5, p. 82-95, 2010.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES; Nelson, GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento Afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- BIASE, Alessia de. Ficções arquitetônicas para a construção da identidade. **Horizontes Antropológicos**, v. 7, n. 16, p. 1-16, 2001.
- BOFF, Virginia Ferreira. **Educação no Pós-Abolição: a escolarização de afrodescendentes em Florianópolis – SC (1888 – 1930)**. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 21-28, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

BRITO, Thiago Henrique Borges; MUNIZ, Kassandra; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de Reexistência: produção de cartazes digitais como forma de afirmação da intelectualidade jovem e negra. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 10, p. 601-628, 2018.

CAICEDO, Aura Dalia. **Aura Dalia Caicedo Video Maestría**. 2021. 1 vídeo (1min31s). Disponível em: https://youtu.be/e13jPBg8b_8. Acesso em: 24 abr. 2023.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

CANDAU, Vera. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: Temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, p. 678-686, 2020.

CANDAU, V. M. Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo; In: CANDAU, V. M. (org) **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: Um estudo sobre a branquitude no Brasil**. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

CARDOSO, Lourenço, FAUSTINO, Deivison. **Encontro "Branquitude: racismo e antirracismo" – "O protagonismo negro no desvelar da branquitude"**. Instituto Ibirapitanga. Exibido em 27 de out. de 2020. (vídeo). Disponível em <https://youtu.be/4tmyxxvU26M>. (acessado em 27/10/2020).

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de Racialidade: A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CATONY, Leonardo Depestre. **Protagonistas de la musica cubana**. Havana: Editora verbum, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. (Org). **Racismo e antirracismo na educação - repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução - Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação antirracista. In: **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

CÉSAR, Caio. Hipersexualização, autoestima e relacionamento inter-racial. In: RESTIER, Henrique, SOUZA, Rolf Malungo. (Orgs.). **Diálogos Contemporâneos sobre homens negros e masculinidades**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019.

CORNEJO, Inés; RUFER, Mario. **Horizontalidad**: Hacia una crítica de la metodología. Buenos Aires: CLACSO, 2020.

CUNHA JUNIOR, Henrique. NTU: Introdução ao pensamento filosófico africano. **Revista Educação em debate**, v. 1, n. 59, p. 25-40, 2010.

CUSICANQUI, Rivera; Domingues; Escobar, y Leff. **Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana**. **Cuestiones de Sociología**, v. 14, 2016.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Un mundo ch'ixi es posible**. Ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil - 1917-1945**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DIAGNE, Mamoussé. **Logique de l'écrit, logique de l'oral: conflit au coeur de l'archive**. Paris: Critique, Philosopher em Afrique, 2011.

FALS BORDA, Orlando. **Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio**. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.

FALS BORDA, Orlando. **Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual**. Ciudad de México: Editorial Nuestro Tiempo, 1970.

FALS BORDA, Orlando. Da pedagogia do oprimido à pesquisa participativa. In: STRECK, Danilo (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FANON, Frantz. **Peles Negras, Máscaras brancas**. Bahia: EDUFBA, 2008.

FARIAS, Vilson Francisco de. **São José 256 anos em busca das raízes**. 2. ed. São José: Ed. do autor, 2006.

FAUSTINO, Deivison M. **Frantz Fanon - Um revolucionário particularmente negro**. São Paulo: Ciclo Contínuo editorial, 2018.

FLORES, Maria Bernadete Ramos. **A farra do boi: palavras, sentidos, ficções**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1997. p. 8.

GAGO, Verónica. **A Potência Feminista ou o desejo de transformar tudo**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2021. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/agenda-de-eventos/imagens-que-lampejam-ensaios-sobre-memoria-historia-e-educacao-das-sensibilidades>. Acesso em: 21 de outubro de 2021.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. **Cadernos do CEOM**, v. 21, n. 28, p. 15-32, 2009.

GERLACH, Gilberto Schmidt; MACHADO, Osni. (Org.). **São José da terra firme**. São José: Clube de Cinema Nossa Senhora do Desterro, 2007.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 7ª reimpressão, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O que é pedagogia decolonial?** 2018. 1 vídeo (3h37min). Disponível em: <https://www.youtube.com/live/pw8MqYauzc0?feature=share>. Acesso em: 9 fev. 2023.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Afro-latino-Americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Revista Sociedade e Estado, Brasília, v.31, n.1. 2016.

GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento Afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Periferia: Educação Cultura & Comunicação**, v. 1, n. 2, p. 41-91, 2009.

GROSGOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson, Grosfoguel, Ramon. (Orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2003.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-476, 1995.

hooks, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 16, p. 193-210, 2015.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.
Identidades. 2012. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

IROBI, Esiaba. **O que eles trouxeram consigo: carnaval e persistência da performance estética africana na Diáspora**. São Paulo: EDUC, 2012.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** – Episódios de racismo cotidiano. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEAL, João. **Cultura e Identidade Açoriana: o movimento açorianista em Santa Catarina**. Florianópolis: Insular, 2007.

LEROY, Henrique Rodrigues. Corazonar. In: Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. (Org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.

LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

LIGIÉRO, Zeca. **Teatro das origens: estudo das performances afro-ameríndias**. Rio de Janeiro: Garamond, 2019.

- LIMA, Evani Tavares. **Um olhar sobre o teatro negro do Teatro Experimental do Negro e do Bando de Teatro Olodum**. 2010. 279 f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- LIMA, Valdemar de Assis, CASTRO, Thainá, SCHUCMAN, Lia Vainer. Aula aberta: **A queda dos monumentos coloniais – Memória, Poder e representatividade**. Youtube: Museologia UFSC, (transmitido em 10/12/2021).
- LOPES, Nei. A cultura banta no Brasil: Uma introdução. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira). São Paulo: Selo Negro, 2014.
- LOPES, Nei. **Novo Dicionário Banto do Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In DEL PRIORE, Mary. (org.) **História das Mulheres do Brasil**. 8ª Edição. São Paulo: Contexto, 2004.
- LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del hombre Editores, 2007.
- MALOMALO, Bas'Ílele. Filosofia africana do NTU e a defesa dos direitos biocósmicos. **Problemata: International Journal of Philosophy**, v. 10. n. 2, p. 76-92, 2019.
- MANCE, Euclides A. **Filosofias Africanas e Temática da Libertação**. Curitiba, 1995. Disponível em: <http://www.solidarius.com.br/mance/biblioteca/africa.htm>. Pesquisa realizada em 17 de fevereiro de 2023.
- MARTINS, Leda. Uma coreografia ritual: as trilhas dos orixás em sortilégio. **Callaloo**, v. 18, n.4, African Brazilian Literature Special Issue, John Hopkins University Press, 1997.
- MARTINS, Leda. Performances da Oralitura: Corpo, lugar de memória. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**, n. 26, p. 63-81, 2003.
- MATOS, Patricia Pereira de. **Pedagogia da ancestralidade: Patrimônio Imaterial e Material**. <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/>. 2020.
- MATURANA, Humberto. **Emociones y Lenguaje en educación y política**. Santiago: Dolmen ediciones, 1995.
- MENDES, Miriam Garcia. **O negro e o teatro brasileiro**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistémica**: Retórica de la modernidade, Lógica de la colonialidade y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones Del signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIRANDA, Claudia. **Aula 3 - Decolonialidade e Educação Antirracista**. 2021. 1 vídeo (1h12min). Disponível em: <https://www.youtube.com/live/8aCEIEY2iGA?feature=share>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MIRANDA, Claudia. **Roda de Conversa: Educação Decolonial**. II Encontro Internacional Pós-colonial e decolonial. Canal do youtube Aya laboratório UDESC. 2022. 1 vídeo (3h09min). Disponível em: <https://www.youtube.com/live/1ozqQ1retI8?feature=share>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MIRANDA, Claudia; ARAUJO, Helena M. M. Memórias Contra-hegemônicas e Educação para as Relações Étnico-Raciais: práticas coloniais em contextos periféricos. **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da Educação, v. 37, n. 2, p. 378-397, 2019.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Desafios para uma Agenda Educacional Antirracista. **Revista Educação Foco**, Juiz de Fora, v.21, n.3, 545 set. / dez. 2016.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial**: Proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. Corpo-território decolonial. In: **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de. (Org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2007.

MORAES, Maria C.; DE LA TORRE, Saturnino. Sentipensar sob o olhar autopoietico: estratégias para reencantar a educação. São Paulo: PUC/SP, 2001.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas., 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 (a).

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009 (b).

MUNIZ, Kassandra. Silva. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística 'crítica': performatividade, política e identificação racial no Brasil. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** (Online), v. 32, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2018.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. 2. ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares, Produtor Editorial Independente, 2002.

NASCIMENTO, Abdias. Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil, 1938-97. In: **Thot, escriba dos deuses, pensamento dos povos africanos e afrodescendentes**. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, n. 3, 1997.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Negro no Brasil, uma experiência sócio racial. **Revista Civilização Brasileira**, n. 2, p. 193-210, 1968.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra e o amor, 1990. In: RATTTS, Alecsandro J. P. **Eu sou Atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2002.

NASCIMENTO, Elisa L. (Org.) **SANKOFA: matrizes africanas da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

OLIVEIRA, Eduardo D. **Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão Africana no Brasil**. Elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: Ibeca, 2003.

OLIVEIRA, Jê e GARCIA, Raphael. **Negras dramaturgias: Negro Coletivo**. São Paulo: Coletivo Negro, 2015.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. **Candomblé de Ketu e educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra**. 2008. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Sandra R. F.; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola(in). **Educar em Revista**, v. 37, n. 3, p. 1-22, 2021.

ÔRÍ. Escrito e narrado por Maria Beatriz Nascimento. Direção de Raquel Gerber. Brasil: Estelar Produções Cinematográficas e Culturais Ltda, 1989. 1 vídeo (131 min). Acesso em: 20 jan. 2019.

ORLANDI, Eni. **Terra à vista: Discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortex Editora, 1990.

OYEWUMÍ, Oyeronké. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: COSTA, Joaze Bernardino, TORRES, Nelson Maldonado, GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. São Paulo: Autêntica, 2018.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 2005. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Educação de Campinas, Campinas, 2005.

PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Pedro M.; FREIRE, Ana Paula. (Orgs.). **Diálogos com Walter Benjamin: memórias e experiências educativas**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018.

PAIM, Elison. No Entrecruzar dos fios nasce uma trama de histórias, memórias, patrimônios e identidades. In: **Entrecruzando saberes: Histórias, memórias, patrimônios e identidades**. PAIM, Elison A.; GUIMARÃES, Maria de Fátima. (Org.). Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020.

PAIM, E. A. Fazer-se professor(a): a formação inicial na fala dos professores(as). **Roteiro**, [S. l.], v. 31, n. 1-2, p. 7–26, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/8835>. Acesso em: 15 maio. 2022.

PALERMO, Zulma. **Dialogando com Zulma Palermo: Pedagogias decoloniais/insubmissas/insurgentes, como maneiras de convocar formas de fazer, pensar o futuro do 'sul' desprendidas do patrimônio da modernidade**. 1 vídeo (2h52min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WXdKlEvQmnl&ab_channel=PPGED-UFPA-ProgramadeP%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3oemEduca%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 21 jun. 2022.

PALERMO, Zulma. **Para una pedagogia decolonial**. Colección El desprendimiento. Buenos Aires: El signo, 2014.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Apresentação do Dossiê: O pensamento decolonial e o ensino de História. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 45, p. 11-15, 2018.

PIAZZA, Walter F. **A colonização de Santa Catarina**. 2. ed. Florianópolis: Lunardelli, 1988.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Nós, 2017.

PINHO, Osmundo. Qual a identidade do homem negro? **Revista Democracia Viva**, n. 22, p. 64-69, 2004.

PONTES, Mylene Silva de. **Construindo Visibilidades na Cidade de São José/SC: uma proposta de ensino de história e patrimônio cultural dos povos africanos e afrodescendentes**. 2018. 246 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Base da Educação Josefense**. São José: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <https://saojose.sc.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/Curriculo-Base-da-Educacao-Josefense-2020.pdf>. Acesso em: 13 de novembro de 2021.

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular de Ensino da Rede Municipal de Ensino de São José - SC**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Coordenação Geral: Setor Pedagógico. Consultoria Geral Doroti Martins, 2000.

Disponível em: <https://www.saojose.sc.gov.br/images/uploads/publicacoes/Proposta-Curricular-de-Sao-Jose.pdf>. Acesso em: 13 de novembro de 2021.

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ. Câmara Municipal de Vereadores. Legislação Municipal nº. 3.472, de 16 de dezembro de 1999, que dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino. <https://leismunicipais.com.br/a1/sc/s/sao-jose/lei-ordinaria/1999/348/3472/lei-ordinaria-n-3472-1999-dispoe-sobre-o-sistema-municipal-de-ensino-de-sao-jose?q=3472%2F1999>. Acesso em: 16 de novembro de 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio. (Org.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

RAMOSE, Mogobe B. **African Philosophy through Ubuntu**. Harare: Mond Books, 1999.

RAMOSE, Mogobe B. **A ética do ubuntu**. Tradução para uso didático de : RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002, p. 324-330.

REIS, Rodrigo Ferreira dos. **Ôrí e memória: O pensamento de Beatriz Nascimento**. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana Ano XIII, Nº XXIII, abril/2020.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Entrevista com Boaventura Sousa Santos - O intelectual de retaguarda**, por Helena Mateus Jerónimo e José Neves. *Revista Análise Social*, 204, XLVII (3.º), 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B.S. & MENESES, M. P. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina/CES, 2009.

SANTOS, Gevanilda. Movimento Negro: Letramento de Vivência e Reexistência. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As**, v. 10, p. 399-424, 2018.

SCHMIDT, Leonete Luzia. **Educação em Santa Catarina no Século XIX**: as escolas de instrução elementar e secundária e os debates nos jornais da época. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor**. Salvador: EDUFBA, 2018.

SENGHOR, Léopold Sédar. O contributo do homem negro. In: SANCHES, Manuela Ribeiro. (Org.). **Malhas que os impérios tecem textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

SÉRIE PENSAMENTO NEGRO EM EDUCAÇÃO. Vol.9. **Negros em Santa Catarina**. Núcleo de Estudos Negros/Programa de Educação. Florianópolis: Atilênde, 2006.

SILVA, Janaina Amorim. **Tramas cotidianas dos afrodescendentes de São José no pós-abolição**. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVA, Petronilha Gonçalves; SCHUCMAN, Lia Vainer; COSTA, Naruna de Lima; MARANHÃO, F. **Ideias - Branquitude E Antirracismo**. 2020. 1 Vídeo (1h49min). Disponível em: <https://www.youtube.com/live/7k6ksxJmjSY?feature=share>. Acesso em: 25 abr. 2023.

SIMAS, Luiz Antônio. **A brasilidade é libertária - Luiz Simas no Entrelinhas**. 2020. 1 Vídeo (26h12s). Disponível em: <https://youtu.be/dnM5I5wWePs>. Acesso em: 12 de maio 2021.

SIMAS, Luiz Antônio. **Pedrinhas miudinhas: Ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros**. 2. ed. Rio de Janeiro: Módulo, 2019.

SIMAS, Luiz Antônio. **Raízes africanas da MPB**. 2023. 1 Vídeo (26h12s). Disponível em: <https://youtu.be/l-kVSp8VBAo>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

SODRÉ, Muniz. Cultura, diversidade cultural e educação. In: Trindade, A.L., Santos, R. (orgs.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a formação social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Imago Editora; Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

SODRÉ, Muniz. **O espaço da África no Brasil**. Canal do youtube Nós Transatlânticos. Transmitido em 11 de janeiro de 2017. <<https://youtu.be/8asUpAkFbu4>> (acessado em 28/03/2023).

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

SOUZA, Álvaro Tolentino de. São José dos tempos primitivos aos nossos dias. **Revista do Instituto Histórico Geográfico de Santa Catarina**, Florianópolis, 1943.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramento da reexistência**. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência**: culturas e identidades no movimento hip-hop. 2009. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOUZA, Claudete Alves da Silva. **A solidão da mulher negra: sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo**. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUZA, Julianna Rosa de. **O teatro negro e as dinâmicas do racismo no campo teatral**. São Paulo: Hucitec, 2021.

SPINK, Peter Kevin. A Pesquisa-ação e o método de caso como opções metodológicas em psicologia organizacional. 1996. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa-ação a sua inserção dentro das pesquisas interativas. 1984. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Uma vez normalista, sempre normalista**. A presença do método de ensino intuitivo ou lições de coisas na construção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense - 1911-1935). 2005. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Paraná, Curitiba, 2005.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **“Uma vez normalista, sempre normalista” - cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense:1911-1935)**. Florianópolis: Insular, 2008.

TORRE, Saturnino de La. Estratégias creativas para la educación emocional. In: **Revista española de pedagogia**, ano LVIII, p.543-572, sept/dez. Madri: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, 2000.

TORRE, Saturnino de La. **Sentipensar: estratégias para un aprendizaje creativo**. Mimeo, 2001.

TRILLA, Jaume & GANEM, Elie. ARANTES, Valéria Amorim. **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

TUTU, Desmond. **Deus não é cristão e outras provocações**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2012.

VASCONCELOS, Francisco A. Filosofia ubuntu. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 2, p.100-112, mar./ago. 2017.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu editora, 2020.

VICENTE, Andrea. **Presença indígena em São José da Terra Firme**: outras narrativas são possíveis no ensino de história. 2022. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis: 2022.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane M. P. T.; FILHO, Luciano M. F.; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2011.

WALSH Catherine; SALAZAR, Juan García. Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana. **Cuadernos de literatura**, v. 19, n. 38, p. 79-98, 2015.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018.

WALSH Catherine. **Conferencia magistral de la Primera Semana de la Antropología en la UAM-Iztapalapa**. 2018. 1 Vídeo (1h04min). Disponível em: <https://youtu.be/ALZE378EEgc>. Acesso em: 20 fev. 2021.

WALSH Catherine. **Diálogo com Catherine Walsh sobre Pedagogia Decolonial**. 2021. 1 Vídeo (3h09min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=K48YXfPuYu0&ab_channel=CineEducampoGEPERUA. Acesso em: 04 mar. 2022.

WALSH Catherine. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir; (re)existir y (re)vivir: TOMO II**. Serie pensamiento decolonial. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Ayala, 2017.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalizar el pensamiento – Entrevista (In): **Traspatios nº1 Interculturalidad: Um nuevo desafío para las ciencias Sociales**. Revista Del Centro de Investigaciones. CISO-FACSO. Cochabamba-Bolivia: Plural editores, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. In: **Memorias del Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007

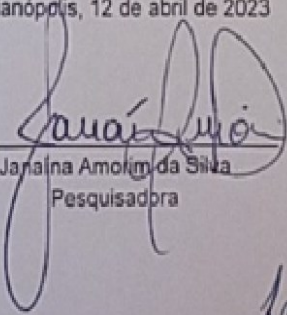
ANEXO 1 - Termo de compromisso com o Coletivo Ação Zumbi**TERMO DE COMPROMISSO**

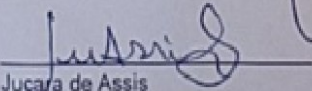
Pelo presente TERMO DE COMPROMISSO que celebram entre si: A pesquisadora **Janaina Amorim da Silva**, estudante de doutorado em Educação na UFSC, brasileira, casada, residente à Rodovia Amaro Antônio Veira 2371, Apt. 821, Bairro Itacorubi na cidade de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, portadora da cédula de identidade RG nº 2671849, devidamente inscrita no CPF sob o nº 951970529-53, que vem realizando a pesquisa, "**Coletivo Ação Zumbi – Uma história de (re)existência e inspiração para uma educação antirracista e decolonial**" com objetivo de visibilizar a atuação histórica do Coletivo Ação Zumbi, bem como inspirar a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas que promovam a conexão da educação formal e não formal e a **Associação Cultural Ação Zumbi**, da qual o Coletivo Ação Zumbi faz parte, tendo seu registro em Florianópolis, porém atuando também em São José, Estado de Santa Catarina neste ato, representada por sua presidenta **Juçara de Assis** e pela diretora artística **Lelette Coutto**.

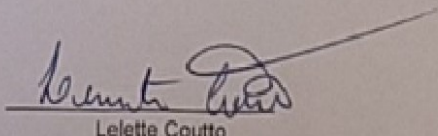
As partes declaram que possuem acordo no desenvolvimento da pesquisa e que concordam com a ampla utilização das informações e imagens do Coletivo Ação Zumbi veiculadas nas mídias sociais, bem como das informações e impressões coletadas a partir das conversas com os integrantes, observação dos ensaios e apresentações, coletadas pela pesquisadora, na utilização e fundamentação de sua pesquisa.

Por estarem de acordo, as partes, inicialmente nomeadas, firmam o presente TERMO DE COMPROMISSO.

Florianópolis, 12 de abril de 2023


Janaina Amorim da Silva
Pesquisadora


Juçara de Assis
Presidenta do Coletivo Ação Zumbi


Lelette Coutto
Diretora Artística