

Epistemologias Negras

Relações Raciais na Biblioteconomia

A reunião de escritas potentes nas discussões sobre as relações raciais interseccionadas a gênero, sexualidades, informação e comunicação, marca a trajetória de estudantes negras e negros que não se curvaram para uma formação acadêmica hegemonicamente branca.

Estamos na universidade e no mercado de trabalho ocupando um lugar que é nosso por direito e, para tanto, queremos existir nesses espaços a partir do que somos, da nossa trajetória que contatou outros saberes que são considerados empíricos no campo acadêmico, entretanto, são os que compõem nosso processo identitário.

Somos permeadas (os) pela oralidade, presente no preparo de um alimento em uma refeição do cotidiano ou para o nosso orixá. O afeto e o tato no cuidado com os cabelos, o trançado que entrecruza fios e histórias de gerações, o respeito aos mais velhos, aos nossos griots e nossas griottes. São vivências que contam a nossa história por um outro viés narrativo de resiliência em terras brasileiras e não de submissão escrava, de um processo de (re)existir não individual, mas em comunidade, com princípios efundamentos de partilha e não de disputa.

Portanto, escrever a partir desse lugar é travar uma luta contra o epistemicídio que é fortalecido por inúmeras estratégias racistas de impedimento da nossa existência em lugares de construção do saber.

Educadas (os) com esses valores é que procuramos nos integrar socialmente e com os nossos na busca pelo diálogo, respeito e alteridade. Queremos espelhos, não apenas para nos mirar e contemplar, mas para construir redes de produção desaberes e também redes de cuidado e afeto, pois escolhemos construir o conhecimento científico e a pesquisa e acreditamos no potencial das nossas escritas e no poder do nosso conhecimento. Estamos aqui e permaneceremos, não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos da nossa história.

Boa leitura!



Epistemologias Negras
Relações Raciais na Biblioteconomia

Danielle Barroso
Elisângela Gomes
Erinaldo Dias Valério
Franciéle Carneiro Garcês da Silva
Graziela dos Santos Lima
Organizadores

NYOTA

rocha
soluções gráficas

Danielle Barroso
Elisângela Gomes
Erinaldo Dias Valério
Franciéle Carneiro Garcês da Silva
Graziela dos Santos Lima
Organizadoras/es

EPISTEMOLOGIAS NEGRAS

Relações Raciais na Biblioteconomia

Florianópolis, SC
Rocha Gráfica e Editora Ltda.
2019

Selo Nyota

Coordenação do Selo

Franciéle Carneiro Garcês da Silva

Nathália Lima Romeiro

Site: <https://www.nyota.com.br/>

Comitê Científico

Geisa Muller (UFG)

Bruno Almeida (UFBA)

Erinaldo Dias Valério (UFG)

Franciéle Carneiro Garcês da Silva
(UFMG)

Andreia Sousa da Silva (UDESC)

Graziela dos Santos Lima (UNESP)

Gláucia Aparecida Vaz (UFMG)

Leyde Klébia Rodrigues da Silva
(UFBA)

Diagramação: Franciéle Carneiro Garcês da Silva

Arte da Capa: Franciéle Carneiro Garcês da Silva

Revisão textual: Franciéle Carneiro Garcês da Silva

Ficha Catalográfica: Priscila Rufino Fevrier – CRB 7-6678

E64

Epistemologias Negras: Relações raciais na Biblioteconomia / Danielle Barroso, Elisângela Gomes, Erinaldo Dias Valério, Franciéle Carneiro Garcês da Silva, Graziela dos Santos Lima (Org.). - Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2019. (Selo Nyota)
312 p.

Inclui Bibliografia.

Disponível em: <<https://www.nyota.com.br/>>.

ISBN 978-85-60527-03-8

1. Epistemologia. Biblioteconomia. 2. Biblioteconomia Negra. 3. Epistemologias Negras. 3. Relações Raciais. I. Barroso, Danielle. II. Gomes, Elisângela. III Valério, Erinaldo Dias. IV. Silva, Franciéle Carneiro Garcês da. (Org.). V. Lima, Graziela dos Santos (Org.). VI. Título.

ESSA OBRA É LICENCIADA POR UMA
LICENÇA *CREATIVE COMMONS*



**Atribuição – Uso Não Comercial – Compartilhamento pela mesma licença 3.0
Brasil¹**

É permitido:

- Copiar, distribuir, exibir e executar a obra
- Criar obras derivadas

Condições:



ATRIBUIÇÃO

Você deve dar o crédito apropriado ao(s) autor(es) ou à(s) autora(s) de cada capítulo e às organizadoras da obra.



NÃO-COMERCIAL

Você não pode usar esta obra para fins comerciais.



COMPARTILHAMENTO POR MESMA LICENÇA

Se você remixar, transformar ou criar a partir desta obra, tem de distribuir as suas contribuições sob a mesma licença² que este original.

¹ Licença disponível em: <<https://goo.gl/rqWWG3>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

² Licença disponível em: <<https://goo.gl/Kdfiy6>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

INFORMES SOBRE A PUBLICAÇÃO

Conforme a proposta do livro, os textos que o compõem estão publicados seguindo as visões epistemológicas de cada autor ou autora. Desta forma, alguns capítulos contêm flexão de gênero, outros não; assim como, alguns se abstiveram de seguir a linguagem acadêmica.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
BIBLIOTECONOMIA, CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: PENSANDO O ENSINO E A PRÁTICA PROFISSIONAL.....	9
A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO NA AFIRMAÇÃO DE SINGULARIDADES: NARRATIVAS DA DIASPÓRA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NOS MUSEUS AFRO	
Nandia Letícia Freitas Rodrigues.....	11
RESISTÊNCIA É O SEU NOME: REPRESENTATIVIDADE É PARA NÓS, ALUNAS (OS) NEGRAS (OS) DA BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO!	
Graziela dos Santos Lima.....	35
NOVOS OLHARES E NOVAS POSSIBILIDADES DE PENSAR A DIFERENÇA: A LEI 10.639/2003 SOB A PERSPECTIVA DA BIBLIOTECONOMIA	
Lueci da Silva Silveira.....	73
BIBLIOTECÁRIA EDUCADORA: O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM SALA DE AULA	
Ana Cláudia Emidio da Silva.....	105
COM A PALAVRA, AS/OS PROFESSORAS/ES: A FORMAÇÃO DA/O DOCENTE EM BIBLIOTECONOMIA PARA A INCLUSÃO DAS TEMÁTICAS AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA PRÁTICA DOCENTE	
Franciéle Carneiro Garcês da Silva.....	139
PRÁTICAS AFROPEDAGÓGICAS NO ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA	
Elisângela Gomes	
Erinaldo Dias Valério.....	175

**POPULAÇÃO NEGRA E LGBTQI+ A PARTIR DE NOSSOS OLHARES
EPISTÊMICOS.....195**

**REPRESENTAÇÃO DA INFORMAÇÃO DO POVO NEGRO:
REFLEXÕES CRÍTICAS DA UMBANDA NO ÂMBITO DOS
SISTEMAS DE ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO**

Marcio Ferreira da Silva..... 197

**INFORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: O ECO DE VOZES
MULHERES QUE NÃO ACEITAM O LUGAR DE “QUARTO DE
DESPEJO”**

Dávila Maria Feitosa da Silva.....223

**A MATEMÁTICA DOS PENTEADOS TRANÇADOS: EPISTEME
DE MULHERES NEGRAS TRANÇADEIRAS EM CENA**

Luane Bento dos Santos..... 243

**AFROBAPHO: A TRAJETÓRIA DO COLETIVO DE JOVENS
NEGROS LGBT E SUAS FORMAS DE BUSCA E USO DE
INFORMAÇÃO**

Bruno Almeida dos Santos..... 283

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....305

APRESENTAÇÃO

A reunião de escritas potentes nas discussões sobre as relações raciais interseccionadas a gênero, sexualidades, informação e comunicação, marca a trajetória de estudantes negras e negros que não se curvaram para uma formação acadêmica hegemonicamente branca.

Estamos na universidade e no mercado de trabalho ocupando um lugar que é nosso por direito e, para tanto, queremos existir nesses espaços a partir do que somos, da nossa trajetória que contatou outros saberes que são considerados empíricos no campo acadêmico, entretanto, são os que compõem nosso processo identitário.

Somos permeadas (os) pela oralidade, presente no preparo de um alimento em uma refeição do cotidiano ou para o nosso orixá. O afeto e o tato no cuidado com os cabelos, o trançado que entrecruza fios e histórias de gerações, o respeito aos mais velhos, aos nossos *griots* e nossas *griottes*. São vivências que contam a nossa história por um outro viés narrativo de resiliência em terras brasileiras e não de submissão escrava, de um processo de (re)existir não individual, mas em comunidade, com princípios e fundamentos de partilha e não de disputa.

Portanto, escrever a partir desse lugar é travar uma luta contra o epistemicídio que é fortalecido por inúmeras estratégias racistas de impedimento da nossa existência em lugares de construção do saber.

Educadas (os) com esses valores é que procuramos nos integrar socialmente e com os nossos na busca pelo diálogo, respeito e alteridade. Queremos espelhos, não apenas para nos mirar e contemplar, mas para construir redes de produção de

saberes e também redes de cuidado e afeto, pois escolhemos construir o conhecimento científico e a pesquisa e acreditamos no potencial das nossas escritas e no poder do nosso conhecimento. Estamos aqui e permaneceremos, não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos da nossa história.

Boa leitura!

Danielle Barroso
Elisângela Gomes
Erinaldo Dias Valério
Franciéle Carneiro Garcês da Silva
Graziela dos Santos Lima
Organizadoras/es



BIBLIOTECONOMIA, CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: PENSANDO O ENSINO E A PRÁTICA PROFISSIONAL



A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO NA AFIRMAÇÃO DE SINGULARIDADES: NARRATIVAS DA DIÁSPORA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NOS MUSEUS AFRO

Nandia Letícia Freitas Rodrigues

1 INTRODUÇÃO

A discussão proposta neste estudo trata do silenciamento, invisibilidade e negação do protagonismo da memória e da história do povo negro na sociedade brasileira. Buscou-se refletir acerca da atuação e responsabilidade política e social da Ciência da Informação (CI), especialmente no que tange à representação da informação e conhecimento referente ao negro nos sistemas informacionais. Considerando o caráter integrador da CI, o objeto de estudo desta escrita são os museus afro.

Destaca-se que a interdisciplinaridade característica da CI viabiliza o estabelecimento de relações institucionais e teórico-científica entre os campos de conhecimento da Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia (ARAÚJO, 2011).

A produção deste estudo surge a partir das experiências e reflexões geradas enquanto bolsista FAPESP ao longo dos últimos anos com os projetos de iniciação científica desenvolvidos nas graduações em Biblioteconomia e Arquivologia, intitulados respectivamente “Comunicação museológica: uma análise nos *websites* de museus afro-

brasileiros” (2015/2016) e “o *Design* da Informação e a *Web* 2.0 no resgate e compartilhamento da história e cultura afro-brasileira” (2017/2018), ambos desenvolvidos com a orientação da Professora Doutora em Ciência da Informação Maria José Vicentini Jorente; projetos nos quais buscou-se evidenciar a importância do resgate e preservação da memória e cultura afro no país, bem como o papel das novas tecnologias de informação e comunicação e o *Design* da Informação nos processos de produção, representação, compartilhamento, e recuperação da informação nos ambiente *Web*, contribuído para o resgate e não apagamento da história e memória negra.

A CI, historicamente, buscou assumir uma posição de neutralidade e imparcialidade no tocante às questões políticas e sociais no desempenhar de suas atividades; no que tange aos processos de produção, organização, gerenciamento e compartilhamento da informação e conhecimento nas unidades de informação. No entanto, na contemporaneidade, observa-se um aflorar - ainda que de forma embrionária - de discursos insubmissos, defendidos pelos profissionais da informação que reivindicam a atualização das práticas de organização e representação do conhecimento, reconhecendo e considerando as diferentes epistemologias e perspectivas para o enfrentamento de questões sociais e políticas na área, com vistas a promover equidade de inclusão dos usuários nas unidades de informação.

Muitas/os pesquisadoras/es e negras/os no campo da CI têm demonstrado sensível comprometimento no desenvolvimento de diversos estudos que versam sobre as questões étnico-raciais, abordagens interseccionais e discursos contra-hegemônico. Tomemos a título de ilustração, a atuação da Professora Doutora Mirian de Albuquerque Aquino, docente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que tem

nos últimos anos desenvolvido estudos valiosos referentes à prática de organização e representação da informação étnico-racial no âmbito da CI; sobre a memória, cultura e conhecimento na construção da identidade afrodescendente; estudos sobre a inclusão do negro nas universidades públicas e a construção da identidade profissional de mulheres negras na carreira acadêmica de ensino superior, dentre muitos outros.

O perfil do profissional bibliotecário, arquivista e museólogo foram representados ao longo do tempo como sendo profissionais neutros, imparciais e apolíticos. Essa é uma definição inusual e equivocada que a sociedade tem dos profissionais da informação, e que, por vezes, o profissional da informação tem de si mesmo. Como defende Almeida Junior (1997), o profissional da informação não é apolítico, neutro ou imparcial, sua atuação é social e política.

As questões envolvendo a responsabilidade social dos profissionais da informação são prementes e necessárias e não podem ser negligenciadas pela área da CI. É necessário que a área subsidie, por meio de novas bases teórico-político-pedagógicas, a formação crítica desses profissionais, capacitando-os para trabalhar com as diversidades de classe, gênero, raça/etnia, sexualidade e religião presentes na sociedade (SANTANA; SILVA, 2018). A abordagem da temática étnico-racial e as frequentes reivindicações dos lugares de fala das chamadas minorias nas pesquisas em CI tem ganhado espaço, mas ainda precisam ser amplamente discutidas, para que haja uma efetiva descolonização do conhecimento e da atuação dos profissionais da informação.

Tendo em vista o caráter integrador e interdisciplinar da CI, o objeto deste estudo é o museu, mais especificamente, o

museu afro. Museus são instituições de memória, os “guardiões de nossa herança cultural” (DEKKER, 2014, p. 66).

Os museus afro são espaços de resistência negra, que por meio de suas exposições, desempenham papel de singular importância na (re)construção de memórias e identidades, contribuindo tanto para a preservação de indícios históricos do povo negro afrodiáspórico no Brasil, quanto para o acesso da população a um conhecimento sobre fatos e fontes informacionais históricas inéditas ao proporcionar visibilidade e compreensão da vivência e legado destes povos no Brasil e no mundo; e que muitas vezes passam por despercebidos, silenciados ou até mesmo ocultados pela sociedade.

Os museus afro atuam na valorização e ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Presentes também no ambiente *Web*, dada à vasta capacidade de alcance destes espaços, os museus afro constituem-se em ferramentas promissoras no processo de democratização do acesso ao conhecimento e informação produzido e acumulado pelo - e sobre - o povo negro ao longo da história, buscando promover diálogos e reflexões construtivas sobre a temática.

Segundo Silva e Valério (2018), para que haja uma efetiva descolonização do saber e a democratização do acesso à informação é necessário que o profissional da informação reconheça as questões étnico-raciais e as diversidades culturais da sociedade no desempenho de suas funções. Neste tocante, Aquino (2013, p. 69) complementa que não há sociedade da informação se não houver o “reconhecimento da exclusão e da necessidade de democratização da informação”.

2 MEMÓRIA: SELETIVIDADE, SILENCIAMENTO E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

As memórias são indícios do passado guiados no presente; fragmentos representativos importantes sobre a ocorrência de determinados acontecimentos. São fenômenos sociais, construídos a partir do compartilhamento de experiências e vivências dos sujeitos na coletividade, compondo fragmentos estruturantes que respaldam e fundamentam o estabelecimento de alguns discursos, tradições, culturas, ações e políticas na história (JORENTE; SILVA; PIMENTA, 2015). Geralmente, são estruturadas a partir da glorificação ou demonização de partes de eventos do passado que se quer lembrar, e do esconder de elementos do passado que se quer esquecer ou que não são interessantes à narrativa que se deseja compor e defender.

Como define Halbwachs (1990), a memória é construída segundo uma série de interesses pré-estabelecidos visando compor uma narrativa sobre a ocorrência de um fato. Ela é composta por duas faces distintas, segundo Halbwachs: o lembrar e o esquecer. A essas duas faces, Pollak (1992) acrescenta uma terceira, o *silenciar*. Assim, no processo de construção da memória, ocorre uma seleção das memórias, onde se elegem quais fragmentos da memória serão evidenciados na representação do passado, e conseqüentemente, quais serão silenciados e posteriormente esquecidos.

A complexidade envolvendo a seletividade da memória é uma das grandes problemáticas da memória coletiva. O perigo potencial está, de certa maneira, nos interesses e princípios envolvidos em torno da seleção para o

esquecimento, ou seja, nos critérios utilizados para escolher quais memórias não serão representantes do passado na posteridade.

Ao privilegiar, evidenciar e solidificar na história alguns fatos sociais em detrimento de outros, a memória configura-se em um mecanismo de disputa e poder na sociedade, e é utilizada estrategicamente por grupos, instituições, organizações e até mesmo pelo Estado, no intuito de atender interesses, econômicos, políticos e culturais, entre outros, sempre que necessário.

Nesta perspectiva, como bem acentua Pollak (1989) as memórias *subterrâneas* das chamadas minorias (grupos historicamente subalternizados, excluídos e marginalizados) dotados majoritariamente de memória oral, dificilmente serão reconhecidas e/ou evidenciadas no processo de construção da memória oficial da nação, ocasionando o silenciamento do passado e conseqüentemente da história desses grupos que estão à margem da sociedade.

As disputas travadas entre as memórias dos grupos dominantes e as memórias dos grupos dominados sobre a decisão de qual versão de determinado acontecimento predominará como verdadeiro, impactam na representação que se constrói do passado, podendo culminar em problemas irreversíveis de aprendizagem, conhecimento e interpretação da história.

Tomemos a título de ilustração um fato curioso em torno da lembrança de uma data histórica do Brasil. *O 13 de maio*. Provavelmente, ao citar a data histórica, o leitor, lembrou-se rapidamente da comemoração da assinatura da *Lei Áurea* pela Princesa Regente Isabel, que “extinguiu” oficialmente a escravidão do Brasil em 13 de Maio de 1888. No entanto, é pouco provável que se tenha lembrado da *Revolta de Carrancas*,

fato ocorrido em 13 de maio de 1833, e considerado um dos maiores levantes de escravizados que ocorreu em várias fazendas do país, liderado por negros africanos recém-trazidos para serem escravizados no Brasil e de negros africanos crioulos, nascidos nas senzalas brasileiras.

É interessante pensarmos e problematizarmos o fato de que o *13 de maio*, uma data tão simbólica da luta dos escravizados por liberdade que ecoou durante muito tempo, seja utilizada e lembrada na atualidade somente para simbolizar a assinatura da Lei Áurea (evidentemente trata-se de acontecimentos dotados de singular importância, mas porque nos lembramos de um e esquecemos do outro?). Esse fato, dentre muitos outros, nos instiga a pensar sobre as escolhas ideológicas feitas referentes à seleção de quais memórias são preferíveis a permanecerem pulsantes na história e quais serão suprimidas. Dependendo da forma com que se dê essa seleção e construção, a memória pode vir a se tornar um obstáculo na compreensão do passado.

Nesse sentido, considerando os três elementos estruturantes e fundamentais da memória – lembrar, esquecer e silenciar -, e também que a memória e a história são fenômenos distintos, mas intimamente ligados, realizar a descolonização do conhecimento se faz extremamente importante para que a multiplicidade de vozes possa ser ouvida nesse processo. É necessário que as memórias individuais de cada sujeito social testemunhem e contribuam na constituição e formalização da memória da coletividade, para que, como bem orienta Adichie (2009), não se incorra no perigo da existência e reprodução de uma história única, silenciadora e estimuladora de estereótipos.

A memória é uma fonte histórica e possui poder significativo na construção de identidades de grupos sociais,

ressaltando os elementos pelos quais os indivíduos se vêm como parte de um coletivo que os une. Como afirma Pollak (1989), a memória está ligada ao sentimento de identidade. A construção e reconstrução da identidade ocorrem ao passo que a interação humana e o compartilhamento de lembranças e vivências comuns colaboram com o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo social em que está inserido. A identidade coletiva é o sentimento de vínculo do indivíduo aos grupos, de unidade, continuidade e coerência.

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia (LE GOFF, 2003, p. 469).

A imagem que o sujeito constrói de si, enquanto sujeito pertencente a um grupo é direcionada a partir das memórias representativas daquele grupo. Assim, quando a representação das memórias desse grupo não é suficientemente contemplada no arranjo da memória coletiva nacional, por exemplo, o surgimento de problemas relacionados à construção da identidade individual e coletiva é inevitável (POLLAK, 1989).

A resistência das memórias subterrâneas, e, portanto, não oficiais dos grupos minoritários que ficam a margem da sociedade é fundamental para que seus marcos de memória e história não caiam no esquecimento, e para que o sentimento de identidade do grupo e dos indivíduos que o compõem não seja minado, sobretudo, considerando que a busca identitária depende da resistência da memória ao tempo, haja vista que a

memória é a matéria prima para a (re)construção da identidade (SOUZA, 2014).

A quase inexistência de memórias registradas – documentação - do passado de grupos minoritários como, como o caso da população negra no Brasil, é um dos grandes problemas no direcionamento das questões identitárias e na preservação das memórias desse grupo no contemporâneo.

Na construção da memória e história oficial do Brasil, os saberes, culturas e tradições do povo negro e dos originários - possuidores de memória majoritariamente oral - foram desprezados e até mesmo demonizados, levando a perdas significativas com o tempo. E, neste contexto, sem os vestígios necessários, reconstruir essa memória e a sua história torna-se uma tarefa árdua. Mesmo nos espaços de memórias como museus, arquivos e bibliotecas, lamentavelmente, são poucos os registros sobre o negro no país. Nos museus de temática afro é possível se preservar indícios da memória do povo negro, descentralizar as narrativas hegemônicas e viabilizar a construção de diálogos plurais.

A organização da informação realizada de forma descentralizada dos discursos hegemônicos nos ambientes de memória potencialmente auxilia na reabilitação das memórias subterrâneas, silenciadas pelo tempo, a partir da visibilidade de registros históricos; e por meio de exposições, acervos bibliográficos e acesso às informações “dar existência a essas memórias”, e revisitando as lembranças subterrâneas mais profundas dos sujeitos, trazendo luz a memórias que até então estavam adormecidas (BOSI, 1987, p. 19).

3 MUSEUS AFRO: NOVOS TERREIROS DE MEMÓRIA, RESISTÊNCIA E IDENTIDADE

O Museu é arte, cultura, história e lazer. É o local onde as pessoas se sentem parte de algo, fragmento de muitas partes que se juntam para contar e reviver a história de um todo. São locais de valorização da memória, com singular importância no processo de construção de identidades dos indivíduos e grupos sociais, reforçando demarcações identitárias e “recusando o preconceito e a invisibilidade com que tais coletividades são tratadas em outros contextos” (OLIVEIRA, 2011, p. 55).

Segundo definição do Conselho Internacional de Museu (ICOM, 2015, [online]):

O museu é uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite.

O pesquisador e museólogo Mario de Souza Chagas (1989), em seu trabalho intitulado *Preservação do patrimônio cultural: educação e museu*, afirma que, os museus são instituições de existência social, podendo ser entendidos como fenômenos socioculturais, devido o infinito de possibilidades informacionais, culturais e de produção de conhecimento que estes ambientes podem oferecer.

Em instituições museológicas voltadas ao tema da afro brasilidade, a função social do museu torna-se ainda mais visíveis ao levar a conhecimento da sociedade histórias esquecidas e silenciadas, que perpassam a diáspora africana no país. A partir dos objetos museais, é possível refletir sobre a trajetória percorrida pelos povos africanos no Brasil, desde a fase do tráfico de homens e mulheres negros, retirados forçosamente de seus territórios de origem para serem submetidos à condição de mão de obra escravizada no período colonial em terras brasileiras; as estratégias de resistências e insubmissão à escravidão e subalternização impostas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos quatro séculos de escravidão; até as inúmeras contribuições desses povos para a construção da sociedade brasileira tal como se apresenta nos dias atuais.

Dentre as instituições museológicas de temática afro mais relevantes no cenário nacional, destacasse: Museu Afro Brasil, Museu Afro-Brasileiro, Museu da Abolição, Museu do Negro, Museu do Homem do Nordeste, Museu do Homem Sergipano.

Segundo Emanuel Araújo (2010), idealizador e curador do Museu Afro Brasil, inaugurado em 2004, na cidade de São Paulo, no parque do Ibirapuera, e que custodia aproximadamente 6 mil obras, o museu afro visa:

[...] a desconstrução de estereótipos, de imagens deturpadas e expressões ambíguas sobre personagens e fatos históricos relativos ao negro, fazendo pairar sobre eles obscuras lendas que um imaginário perverso ainda hoje inspira, e que agem silenciosamente sobre nossas cabeças, como uma guilhotina prestes a

entrar em ação a cada vez que se vislumbra alguma conquista que represente mudança ou reconhecimento da verdadeira contribuição do negro à cultura brasileira (ARAÚJO, 2010, p. 10).

Os museus afro do Brasil, tanto no ambiente físico e tradicional quanto nas ambiências digitais, são espaços democráticos que por meio de suas coleções heterogêneas e exposições, cumprem a função de suscitar nos sujeitos sociais reflexões sobre a memória africana e afro-brasileira, desconstruindo estereótipos negativos há tempos cristalizados no imaginário coletivo da sociedade brasileira sobre o negro, em decorrência do racismo, discriminação e preconceito.

A existência dos museus afro no Brasil é respaldada pela necessidade de preservar traços significativos da história, da herança cultural e artística e da memória do negro, da possibilidade de se realizar o resgate da cultura africana e afro-brasileira e poder contar a história e trajetória do povo negro de uma forma diferente da que constantemente é representada nos livros didáticos e na historiografia oficial do país.

Além disso, considerando que a população brasileira, segundo informação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2015), é composta por 54% de pessoas negras (considerando a soma dos declarantes pretos e pardos), é fundamental a existência de instituições museológicas dedicadas à preservação e divulgação da história, memória e herança cultural e artística do povo negro no Brasil, que busque através das suas exposições, resgatar e contar a história dessa população, de maneira clara e concisa, a fim de desconstruir o imaginário equivocado e estereotipado que se construiu de que o passado do negro se resume somente a período da escravidão, revelando a história de prestígio

igualdade e pertencimento dos africanos e afrodescendentes, permitindo-nos perceber, através dos discursos expográficos nestes ambientes, “marcas de nossa história e da sociedade que a produz que são indissociáveis” (FONSECA, 2017, p. 184).

Os museus afro são assim, ambientes que buscam selecionar, tratar, organizar, preservar e disseminar fragmentos da cultura africana e afro-brasileira. São terreiros da memória e resistência negra. Geralmente, as coleções que compõem seus acervos são formadas por uma variedade de temas voltados à memória africana e afro-brasileira, tais como período escravista, expressões religiosas, manifestações culturais, comunidades quilombolas, lutas políticas e resistência negra, inclusão e exclusão do negro na sociedade pós-período escravista, contribuições para a formação da cultura, grandes personalidades afrodescendentes, entre outros.

As mudanças culturais e os avanços e desenvolvimentos constantes das novas tecnologias de informação e comunicação, sobretudo com o advento da Internet, tem nos últimos anos impactado significativamente nas formas de atuação dos profissionais da informação, sobretudo no que se refere às formas de mediação da informação para como os públicos. No caso dos museus, observa-se um crescente de iniciativas destas unidades informacionais voltadas para atuação também os ambientes digitais *online*.

Os museus tornaram-se espaços informacionais progressivamente híbridos, o que possibilita aos profissionais da área que as informações museológicas sejam produzidas e compartilhadas tanto no ambiente físico, quanto em ambiente digito/virtual. Nesta perspectiva, como bem sinaliza Castells

(2011), a atuação dos museus nos ambientes digitais é uma realidade, que tem se tornado uma regra, e não a exceção.

Nos ambientes digitais - assim como nos ambientes físicos - os museus afro, constituem-se em novos locais de fala dos grupos que foram historicamente silenciados, no intuito de sensibilizar a sociedade e criar contra narrativas aos discursos hegemônicos, visando resgatar suas histórias. Os ambientes digitais são espaços fecundos para a construção de informação e conhecimento, cultura, empoderamento, reconhecimento, discussão, e com amplo alcance informacional.

Neste sentido, os museus afro, dão visibilidade às experiências vivenciadas em tempos passados, no contexto da diáspora africana pelo povo negro, auxilia na afirmação de identidades, e reconfigura novos lugares de fala destes povos que tiveram seus saberes e discursos proibidos e invalidados por um sistema de poder ao longo do tempo (FOUCAULT, 2004), possibilitando assim, na contemporaneidade, o surgimento de narrativas insubmissas e a coexistência da pluralidade de vozes. Assumir nossos lugares de fala é uma ação necessária, e como enfatiza Conceição Evaristo (2017) nossa fala estilhaça a máscara do silêncio e promove a descolonização do conhecimento.

3 O LUGAR DE FALA E A DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Lugar de fala é um conceito importantíssimo da sociologia, e é sobre perspectiva sociológica, e diz respeito ao lugar social que o indivíduo ocupa e que conseqüentemente é de onde ele fala. Como afirma Medeiros (2017), quando se

debate sobre qualquer que seja o assunto, o sujeito interlocutor fala sempre a partir de algum lugar, tendo como base para a fala, uma série de elementos condicionantes, tais como: classe social, escolaridade, faixa etária, gênero, ambiente - o lugar onde se nasceu ou onde se vive -, opção política, entre outros, e a partir desses elementos cada sujeito observa e compreende a sociedade de uma determinada maneira.

A filósofa Djamila Ribeiro (2017) ressalta que, historicamente, os indivíduos negros foram sempre falados por outrem, mas raramente falaram por si. O ato de assumir o seu lugar de fala, o seu protagonismo discursivo, faz com que o indivíduo se afirme como sujeito, que fala a partir da sua *episteme* e realidade vivenciada, e não como objeto que é falado por outros. Nesse sentido, é necessário compreender que se fala a partir de um lugar, para que se possa enxergar que, o privilégio de um sujeito impacta direta ou indiretamente no lugar do outro.

Para entender a questão necessária e, por vezes, polêmica do lugar de fala, é preciso, inicialmente, questionarmos; quais foram os sujeitos que historicamente tiveram a autorização discursiva para falar em uma sociedade de herança escravocrata e patriarcal? Quantos professores negros há nas universidades? Quantos jornalistas negros a frente das emissoras de televisão? Quantos médicos negros nos hospitais? Quantas escritoras negras são publicadas pelo mercado editorial no Brasil? Dentre outros, e a partir desses questionamentos, observar quais as vozes que majoritariamente vem sendo faladas e ouvidas na sociedade brasileira.

O lugar de fala não é sobre uma tentativa de proibir nenhum sujeito do seu direito de fala, mas sim de desconstruir o discurso hegemônico, eurocêntrico e dominante, que

determina uma hierarquia violenta de quem pode ou não falar. É sobre a necessidade da coexistência e da multiplicidade das vozes (RIBEIRO, 2017).

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. [...] Queremos e reivindicamos que a história sobre a escravidão no Brasil seja contada por nossas perspectivas também [...]. Estamos apontando para a importância de quebra de um sistema vigente que inviabiliza essas narrativas (RIBEIRO, 2017, p. 86).

Grada Kilomba em seu livro *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism* (2008) fala sobre o lugar de fala como mecanismo de descolonização do conhecimento. Segundo a autora, historicamente, o conhecimento registrado e legitimado como ciência foi o saber branco, masculino e europeu. Nesse sentido, é necessária a coexistência de vozes para desconstruir e desnaturalizar a existência de uma narrativa única. Além disso, para se descolonizar o conhecimento precisa-se entender que todos os sujeitos falam de tempos e lugares específicos, a partir de realidades e histórias específicas.

Para compreendermos o passado do povo negro através da documentação registrada, precisamos recorrer às documentações de repressão, dados políticos, registros de boletins de ocorrência, documentos de compra e venda de seres humanos escravizados, entre outros, documentos esses que viam o que se queria ver, a partir de uma perspectiva, geralmente negativa do negro, haja vista que suas humanidades e subjetividades eram inclusive negadas. Consequentemente, a construção da história a partir dessa documentação se dá de forma unilateral. Por isso tem-se a necessidade de um olhar com outras perspectivas, para a reconstrução de novos imaginários restituidores da história, memória e humanidade desse povo.

É urgente refutar o regime de autorização discursiva que legitima uma voz única, e trazer a tona, através da multiplicidade de vozes, as realidades, saberes e conhecimentos dos grupos que foram subalternizados e silenciados, possibilitando a abertura de novas e diferentes perspectivas de conhecimento, que não só aquela pautada sobre olhar eurocêntrico e dominante.

No cotidiano escolar, por exemplo, estão presentes muitas práticas ideológicas, estereotipadas e até mesmo racistas, que reproduzem preconceitos, nem sempre explícitos, caracterizadas pelo silenciamento do trato de temas étnico-raciais e culturais. Para que haja a descolonização do conhecimento efetivamente, é necessária uma desconstrução da discriminação no livro didático. Isto posto, para que a mudança ocorra na educação, os currículos e os livros escolares precisam estar isentos de qualquer conteúdo racista ou de intolerância. Além disso, no âmbito das bibliotecas escolares, as atividades de organização, disseminação e representação do conhecimento necessitam ser

descentralizadas, no intuito de promover a igualdade étnico-racial dentro desses espaços. Deste modo, é mister que o bibliotecário tenha domínio de conhecimentos referentes a formação social e étnico-racial brasileira, bem como sobre os problemas cotidianos enfrentados especificamente pelo povo negro na sociedade, as políticas afirmativas voltadas à questão racial, dentre outras (CARDOSO; PINTO, 2018).

Na contemporaneidade, as mídias digitais, sobretudo as chamadas redes sociais na Internet, tem se constituído em terrenos férteis no processo de refutar e subverter essas antigas hierarquias do conhecimento. Por meio desses ambientes é possível mobilizar de forma rápida e dinâmica um grande número de pessoas em torno de uma causa. Há nesses espaços a coexistências de vozes.

Por meio da Internet, observa-se o surgimento de uma comunicação contra-hegemônica em rede. Os movimentos sociais negros na atualidade utilizam-se dos ambientes *Web* e suas fontes informacionais *online*, para a produção, compartilhamento de informação, integração, discussões e reflexões referentes às questões étnicas-raciais, dentre outras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho debruçou-se sobre a importância que reside na existência de museus afro no Brasil para a representação da memória, história e trajetória do povo negro. Buscou-se evidenciar também a necessidade da descolonização do conhecimento na atuação do profissional da informação, com vistas a atender às necessidades informacionais da população negra afrodiáspórica no Brasil, enfatizando o ressurgimento de narrativas insubmissas e

contra-hegemônicas nos espaços museológicos de temática afro – nos ambientes físicos e digitais - reconfigurados como novos locais de fala da população negra.

Um dos entraves para uma sociedade democrática e plural é o desconhecimento dos fatos que estruturam a própria história do país, o que, conseqüentemente, contribui para a reprodução de opressões sociais, raciais e culturais. Levar ao conhecimento da população, documentos (bibliográficos, arquivísticos e museológicos) que possibilitem identificar e entender parte do passado que ainda não foi adequadamente compreendida é essencial para a construção de um país mais igualitário.

Nesta perspectiva, acredita-se que os museus afro, constituem-se em instrumentos essenciais na representação da imagem e do imaginário positivo referente ao negro; reconstruindo discursos historicamente silenciados e agindo na valorização da identidade e da memória afrodiáspórica. Através da curadoria, salvaguarda e exposição do patrimônio afro-brasileiro nos museus, é possível expor, sob diferentes perspectivas, a diáspora africana no Brasil, possibilitando o conhecimento e compreensão das histórias, trajetórias e heranças deixadas pelos povos africanos no Brasil.

O papel do profissional da informação no museu vai muito além de organizar objetos no acervo da reserva técnica e montar exposições. Cabe a este profissional representar as narrativas do acervo e democratizar o acesso ao patrimônio custodiado pela instituição, desenvolvendo atividades que estimulem o debate referente às questões socioculturais, atendendo as necessidades informacionais dos usuários, e tornando estas unidades de informação em espaços vivos, dinâmicos, ativos, eficientes e eficazes no cumprimento de suas funções sociais e políticas.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. **O perigo da história única**. In: *Technology, Entertainment And (TED)*, 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>>. Acesso em: 10 out. 2018.

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. **Sociedade e Biblioteconomia**. São Paulo: Polis; Associação Paulista de Bibliotecários, 1997. 129 p. (Coleção Palavra-Chave, 7).

ARAÚJO, E. **Museu Afro Brasil: um conceito em perspectiva**. São Paulo: Banco Safra, 2010.

ARAÚJO, C. A. A. *Ciência da Informação, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia: relações institucionais e teóricas*. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 110-130, 2011.

AQUINO, M. de A. *A inclusão afrodescendente na era da informação*. **Revista Digital de Biblioteconomia & Ciência da Informação**, v. 11, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1638>>. Acesso em: 10 out. 2018.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velho**. São Paulo: Edusp, 1987.

CARDOSO, F.; PINTO, M. S. *Apontamentos contemporâneos sobre questão racial e atuação bibliotecária*. In: SILVA, F. C.; LIMA, G. S. (Org.). **Bibliotecári@s Negr@s: ação, pesquisa e atuação política**. Florianópolis: Associação Catarinense de Bibliotecários, 2018. p. 39-88.

CASTELLS, M. Os museus na era da informação, conectores culturais de tempo e espaço. Tradução de Claudia Storino.

Revista MUSAS: revista brasileira de museu e museologia, Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, ano VII, n. 5, p. 8-21, 2011.

CHAGAS, M. S. Preservação do Patrimônio Cultural: educação e museu. **Cadernos Museológicos**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 46-53, 1989.

DEKKER, A. Os desafios da conservação da net art: a aceitação da perda da subjetividade. In: BEIGUELMAN, G.; MAGALHÃES, A. G. (Org.). **Futuros possíveis**: arte, museus e arquivos digitais. São Paulo: Peirópolis; Edusp, 2014.

EVARISTO, C. Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio. In: RIBEIRO, D. **Entrevista à Carta Capital**, 13 maio 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2qKefPn>>. Acesso em 13 out. 2018.

FONSECA, A. C. H. da. Museu Afro Brasil: a querela da identidade. **Revista TransVersos**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 183-204, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2KXrIg7>>. Acesso em: 13 out. 2018.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, São Paulo, 2004.

IBGE. **Características étnico-raciais da população**. Disponível em: <<https://bit.ly/2QwjvQ7>>. Acesso em: 11 out. 2018.

ICOM. **Definição de Museu**. 2015. Disponível em: <<http://icom-portugal.org/2015/03/19/definicao-museu/>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vertice; Revista dos Tribunais, 1999. Disponível em: <<https://bit.ly/2wWkBRl>>. Acesso em: 10 out. 2018.

JORENTE, M. J. V.; SILVA, A. R.; PIMENTA, R. M. Cultura, memória e curadoria digital na plataforma SNIIC. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 122-139, maio 2015. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3637>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

KILOMBA, G. **Plantation memories**: episodes of everyday racism. Münster: Unrast, 2008.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MEDEIROS, C. **Raça e Racismo no Brasil**. Café Filosófico CPFL, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RFYQ6axQSho>>. Acesso em: 8 out. 2018.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <<https://bit.ly/2t8WID5>>. Acesso em: 10 out. 2018.

OLIVEIRA, J. P. de. O retrato de um menino bororo: narrativas sobre o destino dos índios e o horizonte político dos museus séculos XIX e XXI. **MUSAS: revista brasileira de museu e museologia**, Brasília, ano VII, n. 5, 2011, p. 36-59, 2011.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, Letramento; justificando, 2017. (Coleção Feminismos Plurais).

SANTANA, V. A.; SILVA, L. K. R. da. A inclusão da temática étnico-racial nas pesquisas em ciência da informação. In: SILVA, F. C. G.; LIMA, G. S. (Org.). **Bibliotecári@s Negr@s**:

ação, pesquisa e atuação política. Florianópolis: Associação Catarinense de Bibliotecários, 2018. p. 167-178.

SILVA, D. M. F. da; VALERIO, E. D. Descolonizando o fazer bibliotecário: uma ação urgente e necessária. In: SILVA, F. C. G.; LIMA, G. S. (Org.). **Bibliotecári@s Negr@s**: ação, pesquisa e atuação política. Florianópolis: Associação Catarinense de Bibliotecários, 2018. p. 105-128.

SOUZA, M. J. A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade. **Revista Graphos**, v. 16, n. 1, p. 91-117, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/20337/11264>>. Acesso em 12 out. 2018.

RESISTÊNCIA É O SEU NOME: REPRESENTATIVIDADE É PARA NÓS, ALUNAS (OS) NEGRAS (OS) DA BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO!

Graziela dos Santos Lima

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo de livro não pretende ser uma biografia, mas sim uma forma de dar visibilidade às mulheres negras no campo da Ciência da Informação e Biblioteconomia representada pela Profa. Maria Aparecida Moura. No entanto, se faz necessário, primeiramente, uma abordagem no contexto brasileiro sobre a situação de grande parte das mulheres negras que são representadas via eixo de subordinação³ que as hierarquizam e as tornam a base da pirâmide na sociedade.

Segundo Ipea (2013), as mulheres negras são a base da pirâmide e os avanços da população negra ocorrem em passos lentos, em especial no progresso da figura das mulheres negras. O que faz as mulheres negras estarem na base é o “sistema opressor que as silencia, mata e pretere” (SILVA; GARCEZ, 2018, p. 219). No campo da Educação, por mais que tenha tido um salto quantitativo em relação à inserção do (a) negro (a) na Universidade por meio de políticas públicas - tais

³ Werneck (2013).

como as cotas raciais, fruto da luta do movimento negro-, ainda visualizamos a falta de professoras negras no ensino superior. Não estamos falando de uma, mas sim de uma quantidade expressiva que estabeleça a igualdade em termos de gênero e raça. Segundo Bairros (2013), o aumento de oportunidade tem sido insuficiente no que concerne à diminuição das desigualdades. Esse processo de desigualdades sociais é um mecanismo de reprodução de hierarquias. Entre essas hierarquias e desigualdades, a autora destaca,

o racismo e o sexismo, que se combinam para delinear na sociedade visões que estereotipam e classificam capacidades e atributos de brancos e negros, de mulheres e homens, de modo a produzir condições diferenciadas de acesso a direitos e a oportunidades (BAIRROS, 2013, p. 13).

A falta de pessoas negras nos altos patamares da educação está relacionada à negação desses grupos no ensino desde o período colonial, império e república. No período escravista não possuíam acesso ao meio escolar e nem depois da lei do ventre livre, conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os

negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p. 7)

A limitação da Educação de pessoas negras nesse período era baseada numa concepção de dominação, perturbação e ameaça à ordem e noção de contágio, ou seja, não era permitido que as pessoas negras adentrassem nas escolas porque elas iriam contaminar o corpo social (FONSECA, 2001). Os avanços na educação começaram pelo inconformismo do movimento negro - nos meados de 1970 - em relação a democratizar a educação que era e ainda é vista de forma desigual tanto no conteúdo ministrado quanto no acesso das pessoas negras ao ensino, resultando o que hoje percebemos como sub-representação nesses espaços. Nesse sentido, pergunta-se: a representatividade de mulheres negras como docentes no ensino superior importa? E por que importa ter mulher negra no ensino superior? Quais as percepções causadas aos (às) alunos (as) negros (as) pela falta de representatividade negra na docência?

Sabe-se que a representação perpassa pelas relações sociais e nela há uma dinâmica onde o poder impera entre o dominante e o dominado. Nessa dinâmica, os fatores que legitimam o poder se dão por meio de força física, dinheiro, estado, instituições, dentre outros. Mas o fator que tem se propagado de forma devastadora é a representação que é evidenciada pela linguagem em meio ao discurso que tem propagado o poder, as desigualdades e as opressões. Dessa forma, esse capítulo traz uma reflexão sobre representatividade e de como a representação interfere na realidade por meio de significados. Destaca também o

movimento de resistência às representações negativas relacionadas à mulher negra e à representatividade da mulher negra na figura da Professora Doutora Maria Aparecida Moura, do Departamento de Biblioteconomia e Ciência da Informação, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e sua representatividade para as (os) alunas (os) negras (os).

Portanto, para o embasamento desse capítulo utilizou-se de metodologia de caráter bibliográfico, dando ênfase no discurso, linguagem e representação para buscar entender as manifestações da imagem da mulher negra no contexto social. Além disso, foram usadas as teorias feministas, em especial o feminismo negro, para compreender o processo de luta das mulheres negras no que concerne a equidade de gênero, raça e classe.

2 POR QUE A REPRESENTATIVIDADE IMPORTA?

Somos submetidos há milhares de anos a ver e pensar o mundo a partir de sistemas de representações eurocêntricas. São percepções que adquirimos por meio de narrativas ideológicas envolvidas com a práxis que nos aniquila epistemologicamente, geograficamente e fisicamente, muitas vezes de forma rápida e outras de forma devagar e quando não, nos invisibiliza. A aniquilação, conforme Silva (2018), está atrelada à construção de estigma relacionados aos corpos negros e nele envolve também sua cultura. No entanto, corpos negros “passariam então por uma manobra discursiva que atravessaria suas entranhas e teceria os imaginários por fora deles de forma a diminuir seu potencial ou aniquilá-lo” (SILVA, 2018, p. 3).

Em se tratando do Brasil, vivemos em um país que fora estruturado de uma maneira que tende a eliminar raças/etnias devido ao projeto de nação de tornar o Brasil o mais branco possível⁴. Além da práxis, que também é entendida como prática social, também se tem o discurso provindo da linguagem, que faz parte do contexto social no qual vivemos e é envolvido por ela. A práxis e o discurso se retroalimentam de modo a manter uma permanência de uma estrutura social dominada pelo sistema hierarquicamente opressor. Nesse sentido, os dois fatores não agem de forma isolada,

[...] o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que a moldam e a restringem direta ou indiretamente: suas normas as convenções, assim como as relações, identidades e instituições que se encontram por trás destas. O discurso é uma prática não apenas de representar o mundo, mas de fazê-lo significar, constituindo e construindo o mundo com base em significados (FAIRCLOUGH, 1992, p. 64, tradução minha).

O discurso funciona como uma prática ideológica manifestada por meio da linguagem e se engendra no

⁴ Processo de tornar o Brasil o mais branco possível, se tornou por meio da miscigenação visando homogeneizar a sociedade brasileira para configuração de uma identidade nacional. É uma ideologia racista produzida por narrativas eugenistas e materializadas em pesquisas científicas que buscavam uma identidade brasileira, desejada próxima da identidade europeia. (MUNANGA, 2017; SILVA, 2019).

imaginário social. Para Viana (2009, p. 11), “é um conjunto de recursos simbólicos criados pelos seres humanos para possibilitar a comunicação humana e que, portanto, é essencialmente de natureza social”.

Com relação à linguagem, para Hall (2016, p. 18), a “linguagem é um dos ‘meios’ através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura”. O discurso sendo uma prática social se materializa e interage a todo momento com a vida social, estabelecendo relações, construindo identidades e relações de poder (BAKHTIN, 2014). A linguagem se manifesta por diversas formas, seja falada ou não. A linguagem não falada - a dita não verbal - tem a linguagem do corpo que se faz presente na sociedade. É uma construção social repleta “de representações culturais e simbólicas de uma sociedade” (SILVA, 2014, p. 264). Portanto, a linguagem e o discurso fazem parte do sistema de representação inserido e uma determinada cultura (HALL, 2016).

Percebemos que em relação ao corpo negro, somos lidos e interpretados como um texto (HALL, 2013). E nessa interpretação - na visão hegemônica, europeia -, as pessoas negras são lidas como não sendo participantes da humanidade, ou seja, não são vistas como seres humanos (FANON, 2008). Essa invisibilidade é resultante de um processo simbólico construído ao longo do tempo e remodelado conforme as necessidades da classe dominante com o aval da mídia, com o intuito de manter a estrutura de poder.

Aspectos relacionados à mulher negra, que foram delimitados simbolicamente no século XIX numa estrutura machista e racista, foram feitos por narrativas científicas, “práticas discursivas que inscreveu o corpo como lugar de

significação de diferença” (DAMACENO, 2008, p. 2). Essas práticas discursivas relacionadas ao corpo negro, em especial, ao corpo da mulher negra, teve como necessidade provar racional e cientificamente a sua inferioridade e iniciou-se com a exibição do corpo de uma jovem de Khoi-San, sul-africana nascida em 1789, em um espetáculo científico europeu (DAMACENO, 2008). Foi por meio da análise científica do corpo de Sarah que surgiu o conceito moderno de raça e também da percepção do público que a via. Essa percepção é uma concepção de confiança e consciência de si e de superioridade com relação ao corpo do outro (DAMACENO, 2008), algo que chamamos hoje em dia de branquitude⁵, nesse caso, o “corpo do outro” era o de Sarah, exibida como um animal. No decorrer do tempo, o conceito de raça passou a ser uma categoria histórico-social que demarca as pessoas negras, por meio de fenótipo e traços característicos que na visão eurocêntrica são traços que designam inferioridade.

Com análise científica no século XIX é no corpo de uma mulher negra, que também será marcada a diferença entre homem e mulher, e entre branco e negro, na contribuição da construção da identidade masculina europeia (DAMACENO, 2008). É por meio da diferença percebida do outro que serão construídas identidades (HALL, 1997) sejam elas galgada no complexo de superioridade ou inferioridade. A medicina, no

⁵ “Traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento” (BENTO, 2002, p. 29). Em síntese, são práticas realizadas por pessoas brancas que indicam por meio de posturas, linguagens e ações a sua pseudo-superioridade em relação a outros grupos étnicos relacionadas de forma consciente ou inconsciente. Também são posições em que o sujeito branco ocupa que dar a ele o privilégio simbólico e material (SCHUCMAN, 2013) em uma determinada sociedade.

mesmo século, foi uma das ciências que descreveu práticas discursivas sobre o corpo como lugar de significação e diferença (DAMACENO, 2008) e contribuiu para a construção do imaginário que assola até hoje o corpo da mulher negra.

Para Silva (2014, p. 264), “o corpo é fruto de construção social, repleto de representações culturais e simbólicas de uma sociedade”. Para a mesma autora,

é o canal por onde nos diferenciamos dos outros, é por onde somos vistos, observados, é o caminho pelo qual as sensações e percepções que temos de nós mesmos, de todas as pessoas e das coisas que nos cercam se internalizam e assim se tornam participantes da estruturação de um conceito que pré-estabelecemos sobre a diferença. (SILVA, 2014, p. 264).

A cor preta é a cor que expressa na sociedade uma conotação negativa com base em parâmetros ocidentais. Esses parâmetros ocidentais foram classificados no século XVIII por Carl Von Linné uma escala de valores como:

negro, fleumático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados (MUNANGA, 2004, p. 25).

Essa desvalorização com relação ao corpo negro, segundo o mesmo autor, perpetuou ao longo do tempo sob o imaginário social. Sendo assim, “do ponto de vista racista, o

corpo negro está preso à natureza, aos instintos selvagens, à sexualidade” (BERNARDINO-COSTA, 2016, p. 512).

A estrutura social vigente, por meio das grandes mídias, está nos dizendo a todo momento o que deve ser visto de modelo de representação: é o branco, heterossexual, cristão; e é uma forma de manter o privilégio e a estrutura de poder que alimenta a sociedade. As representações “ideais” estão em diversos espaços, em especial, nas instituições onde se propaga o saber, se constrói conhecimentos.

Fatores simbólicos que perpetuam representações estereotipadas e representações que dão a entender que o sujeito não existe, perpetuam o racismo à brasileira de forma muitas vezes velada.

Com relação ao significado que se manifesta na sociedade Hall (1997, p. 3) fala da seguinte questão

o significado surge em relação a todos os diferentes momentos ou práticas de nosso ‘circuito da cultura’ – na construção da identidade e na delimitação da diferença, na produção e consumo, bem como na regulação das condutas sociais. Todavia, em todas estas instâncias e em todas estas localizações institucionais, a linguagem é um dos ‘meios’ privilegiados através dos quais é produzido e circula o significado.

E esta falta de representatividade, a qual lemos também como invisibilidade, é causada pelo racismo estrutural enraizado em nosso país. O racismo estrutural nada mais é do que estabelecer um lugar para um determinado grupo racial institucionalmente de uma maneira que seja naturalizada. É o

sistema de opressão cuja ação transcende a mera formatação das instituições, eis que perpassa desde a apreensão estética até todo e qualquer espaço nos âmbitos público e privado, haja vista ser estruturante das relações sociais e, portanto, estar na configuração da sociedade, sendo por ela naturalizado.

Está associado ao modo de produção capitalista que legitima a ideologia racista na atuação da discriminação racial em diferentes contextos sociais, políticos e econômicos no país. (CHADAREVIAN, 2009).

Num país estruturalmente racista, fatores discursivos contribuíram para manifestações, manutenção e perpetuação da ideologia racista, tais como: o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento. Estes fatores discursivos alimentam o imaginário social em relação à população negra, causando a sua sub-representação (HALL, 2016; SILVA, 2019). Estes fatores também contribuem no surgimento de papéis sociais relacionados às pessoas negras como, por exemplo o de empregada doméstica, como se fosse só esse emprego que as mulheres negras podem executar.

Os papéis sociais vinculados aos estereótipos nos informam o lugar que as pessoas devem ocupar e, geralmente, estes lugares considerados subalternos são destinados às pessoas negras.

A corporalidade marca o negro. Estereótipos são ligados ao negro. Do ponto de vista racista, o corpo negro está preso à natureza, aos instintos selvagens, à sexualidade. Um negro é uma ameaça em potencial, daí o medo da criança. A

invenção do negro como um ser inferior o reduz ao silêncio, à não-existência, a nada. O paradoxo da invisibilidade do negro está no fato de ele ser visto. Todavia, ele é visto somente na sua exterioridade a partir de uma sobredeterminação exterior, que o fixou no passado e no atraso” (BERNARDINO-COSTA, 2016, p. 512).

As sub-representatividades estão em todos os lugares onde há práticas sociais galgadas na hegemonia, com o padrão e norma eurocêtricos. Essas representações estão na mídia - que é a maior propagadora de valores -, nas instituições e nos espaços de decisão, colocando as pessoas negras em trabalhos subalternos.

O que queremos é ser múltiplas em espaços de decisão e não somente a cota para camuflar discursos de pessoas brancas no auto de sua branquitude. Portanto, representatividade importa sim!

3 O FEMINISMO NEGRO E A RESISTÊNCIA AO SILENCIAMENTO DA MULHER NEGRA

As lutas pelos direitos de igualdade por meio de movimentos sociais desencadearam perspectiva de mudanças sociais, “visando a desestruturação das hierarquias e das desigualdades” (CARNEIRO, 2005, p. 12). Para combater as hierarquias e desigualdades surge o movimento feminista. Este movimento é antigo⁶, mas foi nos meados do ano de 1970

⁶ “O feminismo, que já na década de 1960 constituía um ator social relevante na Europa e nos Estados Unidos, surge no Brasil, enquanto

que as manifestações eclodiram. Nesse sentido, o movimento feminista é como um conjunto de ações e teorias desenvolvidas por mulheres com o objetivo de lutar contra as desigualdades de gênero e contra o imaginário social atribuído às mulheres com o intuito de mantê-las sob submissão.

É uma luta também epistemológica, pois o conhecimento criado por mulheres questiona uma ideologia dominante galgada na hierarquização e desigualdade, criada por homens. Nesse sentido, Carneiro (2005, p. 26) afirma que “a presença de feministas na produção do conhecimento científico é um aspecto relevante no movimento feminista, que o consolidou como um ator político qualificado e capaz de fazer a disputa ideológica”

A mesma autora, conceitua feminismo como,

um movimento que busca enfrentar as opressões e desigualdades sofridas pelas mulheres, bem como o reconhecimento do seu direito ao pleno exercício da cidadania, compreendida como direito ao trabalho, à educação, à moradia, aos direitos sexuais e reprodutivos” (CARNEIRO, 2005, p. 17).

No sentido mais amplo, “o feminismo constitui tanto uma ideologia como um movimento político global confrontando o sexismo - uma relação social na qual os homens, como um grupo, têm autoridade sobre as mulheres enquanto grupo” como aborda Collins (2017, s. p.). A mesma autora relata que o feminismo tem como agenda:

movimento social e proposta política, a partir de 1975, expandindo o debate público sobre poder, igualdade e democracia” (PITANGUY, 2002, p.4).

a situação econômica e as questões relacionadas com a pobreza global das mulheres, tais como oportunidades de educação, desenvolvimento industrial, racismo ambiental, políticas de emprego, prostituição e leis de herança em matéria de propriedade, constituem uma questão fundamental global das mulheres. Direitos políticos para as mulheres, tais como conseguir o voto, direito de participar de reuniões, viajar, obter cargos públicos; os direitos dos presos políticos e violações básicas de direitos humanos contra as mulheres como estupro e tortura, constituem uma segunda área de preocupação. Uma terceira área de preocupação global consiste em problemas conjugais e familiares, como leis de casamento e divórcio, políticas de custódia da criança e trabalho doméstico. Questões de saúde e sobrevivência das mulheres, tais como direitos reprodutivos, gravidez, sexualidade e AIDS constituem outra área de preocupação feminista global. Essa ampla agenda feminista mundial encontra expressões distintas em diferentes regiões do mundo e entre as diversas populações. (COLLINS, 2017, s/p.)

É um movimento que também,

questionava os alicerces culturais nos quais se assentava a desvalorização do feminino, expressa em leis, em práticas, em linguagens simbólicas e chamava atenção

para o fato de que, ao longo da nossa história, a hierarquia e a desigualdade permeiam as relações de gênero, constituindo um elemento fundamental na organização do poder e nos sistemas de valores que alicerçam os conceitos de masculino e de feminino em nossa sociedade (PITANGUY, 2002, p. 4).

No Brasil, as diversas vertentes do movimento feminista “remontam às questões da vida cotidiana, por dignidade e plena cidadania” (CARNEIRO, 2005, p. 22). Destaco neste capítulo que não é ainda tão óbvio - por se tratar de representação da mulher negra na docência - o feminismo negro, movimento no qual se destaca a voz e a visibilidade da mulher negra por meio de suas experiências cotidianas relacionadas ao racismo e machismo. Segundo Malta e Oliveira (2016, p. 57), “durante séculos, foi negado às mulheres negras a oportunidade de contar as suas próprias experiências e de ecoar as vozes que as representam”. O feminismo negro teve início nos Estados Unidos com mulheres negras como: Patrícia Hill Collins, bell hooks, Kimberlé Crenshaw e Audre Lorde, que surgiram na perspectiva de resistência e organização. Essas mulheres “pontuaram que o feminismo tradicional não conseguia responder aos anseios das mulheres negras porque reduzia a categoria mulher a uma identidade única e fixa” (MALTA; OLIVEIRA, 2016, p. 58).

O feminismo negro pauta a interseccionalidade entre gênero, raça, classe e sexualidade que são categorias existentes e que há correspondência entre uma parte e outra e mais e outras que são cruzadas (DAVIS, 2016). Portanto, “é preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira

como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida” (KAMUGERE, 2011, s.p.).

A utilização do termo “feminismo negro”, para Collins (2017), tem o propósito de desestabilizar o racismo inerente a um movimento feminista branco. Ou seja, com a inserção do termo negro se tira a noção de um feminismo universal onde só as feministas brancas teriam voz. Portanto, o termo “feminismo negro” “destaca as contradições subjacentes à brancura presumidas do feminismo e serve para lembrar às mulheres brancas que elas não são nem as únicas nem a norma ‘feministas’” (COLLINS, 2017, s.p.).

O feminismo negro no Brasil teve a mesma construção. Surgiu pelo fato de que a luta feminista de mulheres brancas não abarcava as mulheres negras e onde “a questão racial era invisibilizada e as especificidades e as múltiplas opressões a que as mulheres negras estavam submetidas eram desconsideradas” (MALTA; OLIVEIRA, 2016, p. 59) e, além disso, o movimento negro não pautava as questões de mulheres negras.

No movimento negro, as mulheres negras tinham pouco poder de decisão visto que as ações pautadas por mulheres negras eram preteridas dentro do movimento (MALTA; OLIVEIRA, 2016). O movimento negro liderado pela maioria dos homens não garantia a ausência do machismo, “as pautas das mulheres negras permanecem invisibilizadas em nome de uma luta que via mulheres e homens negros de forma homogênea” (MALTA; OLIVEIRA, 2016, p. 59). Bell Hooks (2015, p. 207) salienta que a posição que a mulher negra ocupa na escala inferior do trabalho faz com que “suportamos o fardo da opressão machista, racista e classista”. A mesma autora também infere que as mulheres negras não são um grupo que institucionalmente têm o poder para

explorar/oprimir o “outro” na sociedade. Porém, a mulher branca e o homem negro possuem este poder. Estes podem ser, de fato, opressores e oprimidos.

Os homens negros podem ser vitimados pelo racismo, mas o sexismo lhes permite atuar como exploradores e opressores das mulheres. As mulheres brancas podem ser vitimizadas pelo sexismo, mas o racismo lhes permite atuar como exploradoras e opressoras de pessoas negras. (HOOKS, 2015, p. 208).

No entanto, os dois movimentos - os de mulheres brancas e o movimento negro - não abarcam as experiências das mulheres negras enquanto mulher e negra na sociedade racista e patriarcal. Entretanto, o feminismo negro “oferece um ângulo particular de visão do eu e da comunidade e da sociedade, que envolve interpretações teóricas da realidade de mulheres negras” (BAIRROS, 1995, p. 6).

No mercado de trabalho, a mulher negra sofre pelo baixo salário em relação ao homem negro, mulheres e homens brancos. Segundo Nascimento (2003, p. 117),

As mulheres brancas mantêm uma posição nitidamente privilegiada em relação aos homens negros, e as afro-brasileiras estão no mais baixo degrau da escala de renda e emprego. Os homens brancos recebem mais de três vezes o que ganham as mulheres afro-brasileiras, que por sua vez ganham menos da metade do valor da renda mediana da mulher branca.

Em relação à saúde das mulheres negras, estas são as que mais são vulneráveis. Segundo Ministério da Saúde (2005), a maioria das mulheres negras encontra-se abaixo da linha da pobreza, com as seguintes situações:

- taxa de analfabetismo é o dobro das brancas;
- são majoritariamente chefes de família sem cônjuge e com filhos;
- por razões sociais ou de discriminação, as mulheres negras têm menor acesso aos serviços de saúde de boa qualidade, à atenção ginecológica e à assistência obstétrica – seja no pré-natal, parto ou puerpério; e
- maior risco que as brancas de contrair e de morrer mais cedo de determinadas doenças. (BRASIL, 2005, p. 7).

Na área da saúde, o SUS sem Racismo uma campanha promovida em 2014 informa que,

as mulheres negras costumam receber em média menos tempo de atendimento médico que mulheres brancas e que compõem 60% das vítimas da mortalidade materna no Brasil. Além disso, somente 27% das mulheres negras tiveram acompanhamento durante o parto na pesquisa, ao contrário dos 46,2% das mulheres brancas; e 62,5% das mulheres negras receberam orientações sobre a importância do aleitamento materno,

preteridas em favor dos 77% das mulheres brancas. (ARRAES, 2014, s.p.).

Em relação à hipertensão arterial, observa-se que se manifesta em maior frequência em pessoas negras e de forma precoce tornando-se uma das causas principais de morte materna. Outra doença, frequentemente detectada em pessoas negras é a diabetes tipo 2, “as pessoas negras têm 50% a mais de chances de desenvolver diabetes que as brancas. Na população diabética, a hipertensão arterial é duas vezes maior que na população geral. Mulheres portadoras de diabetes estão mais expostas à gravidez de alto risco” (BRASIL, 2005, p. 9). As mulheres negras têm seis vezes mais probabilidade de ter morte materna do que as mulheres brancas.

As causas de morte materna estão relacionadas à predisposição biológica das negras para doenças como a hipertensão arterial, fatores relacionados à dificuldade de acesso e à baixa qualidade do atendimento recebido e a falta de ações e capacitação de profissionais de saúde voltadas para os riscos específicos aos quais as mulheres negras estão expostas. (BRASIL, 2005, p. 11).

Além da morte materna, as mulheres negras prestes a parir não recebem anestesia adequada, devido ao imaginário social, atribuído a elas como uma mulher forte e que suporta as piores dores. Nesse sentido, Arraes (2014, s.p.) informa que,

são diversos os relatos de mulheres que não foram devidamente anestesiadas em momentos em que a anestesia seria

necessária, que passaram mais tempo esperando nas filas – mesmo chegando primeiro -, ou que deixaram de receber medicamentos e analgésicos para aliviar a dor.

Com relação à anemia falciforme, esta “é a doença genética mais comum do Brasil. Trata-se de uma doença hereditária que apresenta maior prevalência na população negra” (BRASIL, 2005, p. 11). Os maiores riscos são constatados em mulheres negras com:

abortamento e complicações durante o parto (natimorto, prematuridade, toxemia grave, placenta prévia e descolamento prematuro de placenta entre outros). Como esta doença é mais prevalente entre as negras, elas estão expostas a um maior risco durante a gravidez e, portanto, necessitam de um acompanhamento mais intensivo. (BRASIL, 2005, p. 12).

Quando se trata de mortalidade, as mulheres negras têm expectativa de vida em torno dos 66 anos, enquanto a mulher branca em torno de 71 anos. Essa expectativa de vida em torno da mulher negra tem a ver com o racismo institucional e a discriminação

Patogênico[s] das discriminações sobre o processo de bem-estar/saúde e doença/mal-estar, e como a mulher negra está na intersecção das discriminações raciais, de gênero e de classe social, torna-se maior o risco de comprometimento de sua identidade pessoal, imagem corporal, seu

autoconceito e auto-estima. (BRASIL, 2005, p. 12).

Nas estatísticas que falam sobre o feminicídio, 5.664 mulheres são mortas por ano, sendo que as mulheres jovens possuem um percentual alto em torno de 31%, na faixa dos 20 a 29 anos, sendo a maiores vítimas as mulheres negras e pobres em torno de 61% no Brasil (IPEA, 2013).

4 MULHERES NEGRAS E OS PROCESSOS DE ENFRENTAMENTOS AO RACISMO

Na educação, perceber-se o aumento de mulheres no ensino superior e, em grande parte, nas universidades particulares devido aos programas de ações afirmativas implantado pelos governos de Lula e Dilma. Em se tratando da mulher negra, houve a sua inserção nos últimos anos em universidades públicas e particulares, mas ainda é uma quantidade que não se iguala quando comparado as mulheres brancas e homens brancos (INEP, s.d.). O aumento do ingresso da população negra nos cursos superiores se configura, em sua maioria, em cursos ditos não prestigiosos.

Nos últimos anos, a participação das mulheres negras no ingresso ao ensino superior tem crescido. Esta situação leva a problematizar como vem se realizando este crescimento. O ingresso de negros e pobres no ensino superior foi, ao longo dos dez últimos anos, em certa medida, promovido por ações das próprias IES ou do Estado (AAs e ProUni). (SOTERO, 2013, p. 49).

Conforme Ferreira (2019), a baixa representatividade começa no início da graduação. Por mais que tenha um crescente na inserção no ensino superior, as mulheres negras ainda são 6% e as mulheres Brancas são em torno de 40%, conforme Ferreira (2019) baseado na porcentagem do último censo da Educação Superior mais recente, de 2016.

Nos programas de pós-graduação, a taxa de ingresso de mulheres negras ainda é reduzida, pois ainda há programas de pós-graduação que não aderiram às cotas raciais ou que criam resistência em torno dos temas sobre raça e gênero quando submetidos aos programas de pós-graduação.

Segundo Silva (2010), ainda há muita resistência dos docentes brancos em aderirem aos temas devido ao desconhecimento. E quando há docentes que aderem ao tema mesmo sem o conhecimento, estes buscam ajuda de outros docentes que são especialistas no tema para auxiliar como co-orientador quando tem uma pesquisa submetida ao programa relacionada à raça e gênero para que não haja troca de tema (SILVA, 2010).

Na entrevista concedida à Ferreira (2019), Nicéia Quintino, professora negra, doutora em ciências de química da Universidade de Uberlândia (UFU) fala que ao longo de sua trajetória acadêmica houve a necessidade de se afirmar enquanto pesquisadora que possui qualidades e competências aos seus colegas. Mas essa qualidade que tanto as pessoas falam enquanto meritocrática é desigual, pois essa meritocracia é baseada no homem branco de classe média à alta na qual teve acesso a uma educação de qualidade em sua maioria nos espaços acadêmico (FERREIRA, 2019).

Outra professora negra também entrevistada por Ferreira (2019) informa que ainda há muito racismo na academia. E para que essa ideologia seja eliminada é

necessária a inserção do tema no cotidiano das universidades, em especial, no corpo docente.

Maria Simone Euclides, Professora e doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), também entrevistada, fala sobre a estética. A pesquisadora informa que a estética negra não é bem-vinda na academia. Isso lembra o que foi relatado anteriormente sobre a representação negra no contexto brasileiro, na qual tem um lugar demarcado: o da subserviência. Nesse sentido, a professora destaca que os alunos se assustam com a presença de uma professora negra, pois, para eles, não é vista como padrão de docente universitária (FERREIRA, 2019).

Em se tratando da docência no ensino superior na área da Ciência da Informação, observa-se as mesmas informações relatadas acima como resistência às pessoas negras no ensino superior como docentes. No livro “Memórias e percursos de professoras negras na UFMG”, Maria Aparecida Moura relata sua experiência enquanto docente no campo da Ciência da Informação. Cida Moura, como é conhecida no ramo da militância e na academia, é uma mulher negra que nasceu em Governador Valadares/MG e mais tarde se mudou para Belo Horizonte. Estudos sempre foi foco na sua existência, como e qualquer outra mulher negra, a sociedade sempre almeja subemprego, tais como, ser uma empregada doméstica (MOURA, 2009). Por ser de família criada por mulheres negras que também foram empregadas domésticas, a tendência em seguir a mesma profissão era altíssima. Embora tenha experienciado o serviço de empregada doméstica, em seu íntimo, essa profissão não era algo que almejava para sempre, visto que buscava ter ensino superior. No entanto, para subsidiar seus estudos teve que submeter-se à profissão.

Trabalhei como empregada doméstica da sétima série até o primeiro ano do segundo grau. Eu chegava lá seis da manhã, trabalhava até uma, pegava o ônibus e ia pro meu colégio na Cidade Industrial. Na sétima série eu estudei, mas morava com minha família, aí na oitava série surgiu essa possibilidade de eu trabalhar durante a semana inteira e voltava para casa só no sábado à tarde, depois que arrumava a cozinha, o almoço. (MOURA, 2009, p. 107).

Lembrando que as mulheres negras vêm dignidade ao trabalho de empregada doméstica, o problema nessas circunstâncias é que, no imaginário social vinculado a uma estrutura de sociedade originária do período colonial, é naturalizado o emprego de empregada doméstica como algo apenas para mulheres negras. Estas quando circulam nas ruas para fazer suas voltas são abordadas por pessoas de classe média e-ou alta oferecendo somente esse tipo de emprego. A profissão é digna como qualquer uma, mas, aos olhos da sociedade, quem se submetia a esse trabalho era considerado menos humano, como diz Cida Moura:

As pessoas pensavam que a gente era menos humana porque era empregada doméstica, é essa coisa de você alimentar depois, a dispensa do apartamento também era o meu quarto, era assim meu “lar doce lar” durante a semana. Essa patroa que eu trabalhei fazia a questão de comprar os meus produtos de higiene, exatamente para destacar o que ela usava do que eu usava. Era uma marca mesmo

para demonstrar: 'Olha, esses são os seus produtos, você é empregada, esse é o seu espaço, você é empregada'. Sempre demarcando isso de chamar a atenção de você em público, de tornar algo menos humano, o tempo inteiro, essa desconfiança de que você pode roubar. Eu tive uma patroa que todos os finais de semana quando eu ia para casa revistava a minha bolsa para saber se eu não tava levando nada da casa dela. Tudo que todo mundo ouve falar, tudo isso eu vivi, realmente essas coisas acontecem. Então eu acho que é um capítulo que vai reforçando o desejo da gente continuar estudando para poder mudar esse quadro que eu vivi como empregada doméstica. (MOURA, 2009, p. 107).

Cida Moura (2009) desde de muito cedo participava de movimentos sociais, tais como: associação do bairro ligada ao Partido dos Trabalhadores (PT), Pastoral da Juventude e Associação das domésticas, bem como, participou do movimento negro. Sua trajetória é carregada, desde de sua juventude, para questões sociais e raciais com o propósito de querer o bem-estar, a equidade de direito e o bem viver para pessoas majoritariamente excluída pelo sistema racista.

Teve seu primeiro contato com informações relacionada à Biblioteconomia quando foi trabalhar de doméstica para um Bibliotecário da Assembleia Legislativa. Nesse período, conversava sobre "informação, filosofia, vida" (MOURA, 2009, p. 108), o que aguçava ainda mais o seu interesse em entrar em um curso superior. Em 1989, quando começou a trabalhar na Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Comunitária

(GETEC), uma Organização não Governamental (ONG) que trabalhava com documentos de movimento popular, fez sua inscrição para o vestibular de Biblioteconomia, pois, “gostava de organizar informação, produzir, disseminar técnicas de comunicação popular pro pessoal dos bairros” (MOURA, 2009, p. 108).

No entanto, seu método de estudos, era em uma hora e meia dentro de um ônibus. No trajeto, solicitava para sua colega que frequentava um cursinho para repassar a matéria. Cida Moura entrou na universidade, no final de 1993 e aspirou um mestrado em Educação, no qual passou e conseguiu uma bolsa de estudos para trabalhar como monitora na Escola de Ciência da Informação na Universidade Federal de Minas Gerais. Em 1997, começou a ministrar aulas, mas tinha vontade de continuar com seus estudos e foi quando surgiu o Doutorado em Comunicação e Semiótica na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Cida Moura passou no doutorado e o intercalava com as atividades como professora na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A resistência e o racismo institucional começaram a emergir quando a professora percebeu que tinha a oportunidade de adquirir uma bolsa do Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT) pela UFMG. E para conseguir a bolsa, Cida Moura tinha que solicitar junto a universidade, o que causou incômodo para uma outra professora ao constatar que Cida Moura ainda estava em estágio probatório. A professora a qual se sentiu incomodada fez campanha para que não fosse aprovada a licença de Cida Moura. No decorrer da campanha, boicotes foram feitos no sentido de trocar o dia da reunião sem que Cida Moura pudesse estar presente para que eles tivessem a

liberdade de votar contra sem ter um argumento da solicitante.

No entanto, Cida Moura fez uma documentação para o Departamento mostrando seu engajamento perante o curso, mostrou tudo que tinha feito para o desenvolvimento da Escola de Ciência da Informação e que o doutorado iria contribuir cada vez mais com a Instituição. Além da documentação apresentada para o Departamento mostrou para a Reitoria que já haviam professores que estavam sendo liberados para realizar o doutorado com bolsa e sem o estágio probatório completo. Dessa forma, não haviam desculpas para negar a sua solicitação. Com as documentações em mãos, Cida Moura faltou à aula de doutorado para participar da reunião com o objetivo de argumentar a seu favor. A mesma conseguiu a licença por quatro anos e concluiu o doutorado.

Na época, Cida Moura era a única professora da Escola de Ciência da Informação da UFMG percebida pelos estudantes e funcionários negros em um espaço de maioria branca, o que a tornou uma referência.

É muito legal você ir para sala de aula e ter aqueles olhinhos brilhantes, os alunos negros principalmente, e de repente é como se eu estivesse dando a aula só para eles, porque o olho brilha e eles se identificam: “Poxa, se a professora tá lá, eu também posso estar”. Os alunos da graduação têm essa identificação com a classe social de onde eu vim, e os negros também. (MOURA, 2009, p. 110).

Sendo uma professora com currículo de qualidade, ainda era questionada nas bancas de defesa e sua fala na

arguição era esvaziada. O racismo faz com que a sociedade não enxergue que a pessoa negra está preparada e que possui conteúdos para argumentar. Na conclusão de seu pós-doutorado, pessoas da universidade queriam que ela falasse sobre sua experiência, mas a divulgação não acontecia. Em outras palavras, nos informam a todo tempo, mesmo que com gestos, que não podemos fazer parte dos espaços institucionais. A todo momento sempre há um embate racial para afirmar que pertencemos e temos direito ao espaço escolar, ao espaço de poder:

[...] por que as pessoas, elas não veem o ser humano, elas veem uma mulher negra impertinente por estar aqui, por ocupar certos espaços que não foram dados. Em determinados momentos eu sei visivelmente que eu tô sendo discriminada pela minha condição social e pela minha condição racial. Tem determinados momentos que eu tô sendo subjugada por ser mulher e tem momentos que é tudo ao mesmo tempo” (MOURA, 2009, p. 113).

Contudo, segundo Cida Moura (2009), a Universidade sendo um espaço público e democrático, mas de maioria de docentes brancos, as pessoas ainda não estão preparadas para ver um homem negro e mulher negra competente, seja como estudante, seja como professor/a, seja em um cargo de chefia, “é como se a empregada, o mendigo lá da rua, viesse aqui e resolvesse ser o chefe deles” (MOURA, 2009, p. 114).

A configuração no setor de educação, em especial no ensino superior, onde ainda existe subrepresentação nos mostra uma representação que retrata a desigualdade que

acontece de fato, uma realidade que designa o lugar em que uma determinada etnia deve ocupar. Na apresentação do livro de Stuart Hall sobre “Cultura e Representação”, Ituassu (2016) infere que as imagens e ou a situação que vemos e vivemos ajuda a entender como funciona a realidade. Em relação ao quadro de docentes no ensino superior essa realidade, se tratando de pessoas negras, ainda nos mostra que há poucas a ocuparem cargo de professor e professora. Segundo Lola Ferreira (2019) o racismo não cessa quando uma pessoa negra ascende socialmente, mas sim, o racismo é evidenciado cada vez mais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sub-representações da figura feminina, em especial, a mulher negra possibilita criar e reforçar um imaginário social que essa figura só se enquadra em lugares de servidão. E esta posição representada muitas vezes nas mídias por meio de propagandas, novelas, cinemas dentre outros, pode representar como diz Arthur Ituassu (2016), uma opressão existencial.

Nas literaturas lidas e entrevistas acessadas em blogs, a solução para ter uma boa representatividade de pessoas negras - em especial de mulheres negras - nos altos patamares da educação torna necessário aos programas de pós-graduação a aderência aos concursos com 20% de cotas, conforme a Lei 12.990/14⁷. Além da adesão às cotas, inserir nos currículos de

⁷ Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias,

graduação e pós-graduação temáticas que enfatizem raça/etnia e gênero e a importância da representatividade também são considerados emergentes, visto que ajudam a refletir sobre a inserção das mulheres negras na pós-graduação, inclusive como docente. No entanto, ainda percebemos o racismo (institucional e estrutural) que impera nas instituições de ensino superior, onde ainda se enxerga os serviços subalternos como o lugar de mulheres negras.

A história da Profa. Maria Aparecida Moura se iguala a muitas histórias de pessoas negras que lutaram para ingressar na academia e resistem à essa instituição que, muitas vezes, se mostra conservadora e racista com pessoas que não se enquadram na realidade montada por olhar eurocêntrico.

A visibilidade de mulheres negras, segundo Lorde (1977), nos torna vulneráveis, mas é a fonte de nossa fortaleza. A mesma autora diz também - e corroboro com ela -, que a máquina que é essa sociedade racista e machista “vai tratar de nos triturar de qualquer maneira, tenhamos falado ou não” (LORDE, 1977, s.p.). Por isso, vamos continuar a falar e também a escrever as nossas vivências, seja dentro da academia ou fora dela, porque nós somos a resistência, portanto não vamos mais lavar os pratos (SOBRAL, 2011).

Nem vou limpar a poeira dos móveis
Sinto muito
Comecei a ler
Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi
Não levo mais o lixo para a lixeira
Nem arrumo a bagunça das folhas que caem no quintal

das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (BRASIL, 2014).

Sinto muito
Depois de ler percebi a estética dos pratos
a estética dos traços, a ética
A estática
Olho minhas mãos quando mudam a página dos livros
mãos bem mais macias que antes
e sinto que posso começar a ser a todo instante
Sinto
Qualquer coisa
Não vou mais lavar
Nem levar
Seus tapetes para lavar a seco
Tenho os olhos rasos d'água
Sinto muito
Agora que comecei a ler, quero entender
O porquê, por quê? E o porquê
Existem coisas
Eu li, e li, e li
Eu até sorri
E deixei o feijão queimar
Olha que o feijão sempre demora a ficar pronto
Considere que os tempos agora são outros
Ah
Esqueci de dizer
Não vou mais
Resolvi ficar um tempo comigo
Resolvi ler sobre o que se passa conosco
Você nem me espere. Você nem me chame
Não vou
De tudo o que jamais li
De tudo o que jamais entendi
Você foi o que passou
Passou do limite
Passou da medida
Passou do alfabeto

Desalfabetizou
Não vou mais lavar as coisas e encobrir a verdadeira
sujeira
Nem limpar a poeira e espalhar o pó daqui para lá e de
lá para cá
Desinfetarei as minhas mãos e não tocarei suas partes
móveis
Não tocarei no álcool
Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler
Depois de tanto tempo juntos
Aprendi a separar
Meu tênis do seu sapato
Minha gaveta das suas gravatas
Meu perfume do seu cheiro
Minha tela da sua moldura
Sendo assim
Não lavo mais nada
e olho a sujeira no fundo do copo
Sempre chega o momento
De sacudir
De investir
De traduzir
Não lavo mais pratos
Li a assinatura da minha lei áurea escrita em negro
maiúsculo
Em letras tamanho 18
Espaço duplo
Aboli
Não lavo mais os pratos
Quero travessas de prata
Cozinhas de luxo
E jóias de ouro
Legítimas
Está decretada a lei áurea. (SOBRAL, 2011).

REFERÊNCIAS

ARRAES, Jarid. Mulher Negra E Saúde: “A Invisibilidade Adoece e Mata!”. **Revista Fórum**. S.l., 2014. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/digital/176/mulher-negra-e-saude-invisibilidade-adoece-e-mata/>>. Acesso em: 12 out. 2018.

BAIRROS, Luiza. Apresentação Seppir. In: IPEA. **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dossie_mulheres_negras.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

BAIRROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. **Estudos Feministas**, ano 3, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! **Civitas**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul.-set. 2016. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/85848043-A-precede-frantz-fanon.html>>. Acesso em: 08 out. 2018.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Kaspar Hauser ou a fábrica da realidade**. São Paulo: Cultrix, 2003.

BRASIL. **Lei Federal 12.990/2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm>. Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Perspectiva da equidade no pacto nacional pela redução da mortalidade materna e neonatal**: atenção à saúde das mulheres negras. Brasília, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/31DL67w>>. Acesso em: 12 out. 2018.

CARNEIRO, Aparecida Suelaine. **Mulheres e Educação: Gênero, Raça e Identidades**. 2015. 183 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2015.

CHADAREVIAN, P. C. **Existe uma teoria econômica da discriminação?** Juiz de Fora: UFJF, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/poseconomia/files/2010/01/TD-023-Chadarevian.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2018.

COLLINS, Patricia Hill. O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso. **Cadernos pagu**, n. 51, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n51/1809-4449-cpa-18094449201700510018.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

DAMASCENO, Janaina. O corpo do outro. Construções raciais e imagens de controle do corpo feminino negro: O caso da Vênus Hotentote. **Caderno de Publicações Fazendo Gênero 8**, 2008.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Oxford and Cambridge: Polity Press and Blackwell, 1992.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras brancas**. Salvador: UFBA, 2008.

FERREIRA, Lola. Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia. **Geledés**, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2WNzN9t>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

FONSECA, Marcus Vinícius. As Primeiras Práticas Educacionais com Características Modernas em Relação aos Negros no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius et al (Org.). **Negro e educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. ANPED: São Paulo, 2001. Disponível em: <<https://bit.ly/2WJ7xEM>>. Acesso em: 10 out.2018.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed PUC-Rio, 2016.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2IqUEgx>>. Acesso em: 11 out. 2018.

IPEA. **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/1dyYz4B>>. Acesso em: 11 out. 2018.

IPEA. **Educação e treinamento da mulher negra**. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2Zu0KR3>>. Acesso em: 12 out. 2018.

ITUASSU, Arthur. Apresentação: Hall, comunicação e a política do real. In: HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed PUC-Rio, 2016.

KUMUGERE. **As mulheres Negras na construção de uma nova utopia**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>>. Acesso em: 12 out. 2018.

LORDE, Audre. **A transformação do silêncio em linguagem e ação**. Lesbianismo e Literatura da Modern Language Association, em Chicago, Illinois, dezembro de 1977. Disponível em: <<https://bit.ly/2WPPphh>>. Acesso em: 11 out. 2018.

MALTA, Renata Barreto; OLIVEIRA, Laila Thaíse Batista de. 2016. Enegrecendo as redes: o ativismo de mulheres negras no espaço virtual. **Revista de Gênero**. v. 16, n. 2. p. 55-70, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2IoCnyA>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

MOURA, Maria Aparecida. Entrevista. In: **Memória e percursos de professores negros e negras na UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**: Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, Niterói, UFF, n. 5, p. 15-34, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PITANGUY, Jacqueline. **Movimento de mulheres e políticas de gênero no Brasil**. s.l., 2002. Disponível em: <<https://www.cepal.org/mujer/proyectos/gobernabilidad/documentos/jpitanguy.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2013.

SILVA, Lucas Rodrigo dos Santos. A Poética dos Corpos Negros Sociologia e Antropologia Nas Noções do Corpo Enquanto Existência Espetacular no Mundo. In: Jornada de Artes da UEMS - JART Ato V - Edição Internacional Ato I “Para que serve o Ensino das Artes na Escola?”; III Seminário Cultura e Educação; I Congresso Estadual para Arte Educadores de Mato Grosso do Sul. n. 5, 2018, Campo Grande/MS, **Anais...** UEMS: JARD, 2018. Disponível em: <<https://even3.blob.core.windows.net/anais/108789.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2019.

SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; GARCEZ, Dirnéle Carneiro. A Mulheres e a Sociedade da Informação. In.: SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; Lima, Graziela dos Santos. (Org.). **Bibliotecári@s Negr@s: ação, pesquisa e atuação política**. Florianópolis, SC: ACB, 2018.

SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da. **Representações Sociais acerca das Culturas Africana e Afro-Brasileira na Educação**

em Biblioteconomia no Brasil. 2019. 510 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Escola de Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Joselina da. Doutoradas professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 19-36, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/31Ev2T5>>. Acesso em: 8 out. 2018.

SILVA, Joyce Gonçalves da. Corporeidade e Identidade, o Corpo Negro como espaço de Significação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES. Salvador, BA: UCSal, 8 a 10 de outubro, 2014. **Anais...** Salvador, 2014.

SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos.** Dulcina Editora: Brasília, 2011.

SOTERO, Edilza Correia. **Transformações no acesso ao Ensino Superior Brasileiro:** Algumas Implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/1dyYz4B>>. Acesso em: 11 out. 2018.

VIANA, Nilda. **Linguagem, Discurso e Poder: Ensaios sobre linguagem e sociedade.** Pará de Minas, MG: Editora Virtualbooks, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2wYuA49>>. Acesso em: 8 out. 2018.

NOVOS OLHARES E NOVAS POSSIBILIDADES DE PENSAR A DIFERENÇA: A LEI 10.639/2003 SOB A PERSPECTIVA DA BIBLIOTECONOMIA

Lueci da Silva Silveira

1 INTRODUÇÃO

A presente escrita tem por objetivo refletir a militância de uma negra mulher congregando suas áreas de atuação e possibilitando os encontros entre Biblioteconomia, História e Educação diante da Lei 10.639/2003, que incidiu também nos acervos das bibliotecas, ressaltando novos olhares, possibilidades de pensar a diferença, a problematização, além da compreensão de novos conceitos. A reflexão será apresentada no decorrer deste capítulo, utilizando-se dos relatos de vivências em discussões destacando a importância dos livros didáticos e de literatura na implementação da Lei 10.639/2003, vivenciadas na segunda graduação.

O convite para escrita, de certa forma, foi um desafio para esta pessoa. Quem vos escreve além de ser bibliotecária, também tem sua formação em Licenciatura em História⁸. Embora sejam formações distintas, em vários momentos as mesmas se encontraram, o que fortaleceu o fazer biblioteconômico e, indo mais além, foram fundamentais para

⁸ Bacharel em Biblioteconomia, com conclusão do Curso em 2009/2 e Licenciada em História em 2015. Ambos os cursos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

pensar uma biblioteca voltada para a diversidade. Como disse, não há como citar uma formação sem citar a outra conjuntamente. E, para entenderem melhor essa trajetória, terei que relatá-la de forma sucinta a seguir. Tantas vezes um questionamento pairava no ar. É possível relacionar uma Lei que trate de ensino de conteúdos em sala de aula, de uma obrigatoriedade de abordagem com a Biblioteconomia? São várias as questões a serem respondidas, e será feito no desenvolvimento desta escrita para entenderem como se deu todo esse quebra-cabeça.

O Curso de História é um caso especial em minha vida. Refleti muito sobre minha trajetória na Biblioteconomia. Nesta jornada acabei me aproximando de movimentos sociais e atuei durante mais da metade do curso no movimento estudantil, trazendo aproximações com temas sensíveis, como racismo e machismo. Foi nessa troca de experiências na militância que me autoafirmei como mulher negra. Contudo, é relevante que eu retome o período de 2007, durante o Curso de Biblioteconomia. Neste ano ocorriam as discussões sobre a adoção das políticas de ações afirmativas na Universidade. À época, guardava para mim a convicção de que a cota racial era uma medida paliativa e incorreta, mas não publicizava essa opinião em respeito à luta dos movimentos sociais. Eu não tinha a compreensão de toda a caminhada de luta, reivindicações e história do movimento negro. Mas passei a compreender melhor, participando de debates e assembleias realizadas na Reitoria e em outros espaços da Universidade naquele período. A minha compreensão sobre a falácia da meritocracia só foi desmistificada alguns anos depois.

As bibliotecas sempre tiveram uma importância para a sociedade e cumprem funções sociais e educacionais junto à comunidade onde estão inseridas. São ambientes que

privilegiam o conhecimento. Nas discussões que envolviam a Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, acrescida de “cultura indígena” pela Lei 11.645/2008, durante o Curso de História, como bibliotecária inseri no debate a influência sobre os acervos das bibliotecas. Por já atuar no campo profissional da Biblioteconomia e também ter como áreas de interesse o ensino de História e de educação das relações étnico-raciais, fui motivada a destacar essa preocupação.

Nas páginas seguintes procurar-se-á fazer uma reflexão sobre como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 influenciaram no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), já que este surge na década de 1990 como uma espécie de tentativa de responder à crescente demanda escolar por formação e ampliação do aparelhamento das bibliotecas escolares das escolas públicas, promovendo a leitura e o conhecimento de obras literárias entre professores e alunos.

A obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino é um avanço que veio para quebrar o silêncio da cultura, literatura e história afro-brasileiras nas escolas e propor o reconhecimento dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros; resgate este, proposto pela Lei 10.639/2003, onde se agrega a Lei 11.645/2008, ressaltando cultura indígena. Por sua vez, estas matrizes devem ser incluídas nos currículos escolares e o livro e demais materiais de apoio devem acompanhar este movimento de diversidade. E, com este movimento de mudanças, é necessário que esteja disponível a educadores e educandos um acervo básico na biblioteca escolar acompanhando este processo, em que as diferenças destes grupos étnicos sejam visualizadas e respeitadas, mediante o

reconhecimento e valorização de suas identidades culturais e de suas memórias.

Certamente essa ênfase sobre a implementação das Leis através dos livros didáticos, de leitura e ações que tenham sido geradas a partir destas tenham sido influenciadas pelo posicionamento como negra mulher, atuando na academia e profissionalmente.

2 UM POUCO DO CONTEXTO DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008: SÍMBOLO DOS TEMPOS DE MUDANÇA

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana⁹, a Lei 10639, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos sistemas de ensino, foi uma das primeiras leis assinadas pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Isto significa o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades. A Lei 10.639¹⁰ é datada de 9 de janeiro de 2003. A mesma veio alterando a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial das redes de ensino

⁹ Para mais informações, ver em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=)>. Acesso em: ago. 2018.

¹⁰ Para acessar a Lei: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: ago. 2018.

a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dar outras providências.

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

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

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

§ 3º (VETADO). (BRASIL, 2003, s.p).

Como complementa Oliveira (2008, p. 40-41):

Ela torna obrigatório, entre outras proposições, nos currículos escolares o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na

formação da sociedade brasileira. Penso que, à luz de uma história de 500 anos de Brasil, é um convite para repensar configurações naturalizadas pelo espírito cultural ocidental, que delineou a tônica do modo pelo qual fomos constituídos como civilização.

Dessa forma, a Lei 10.639/03 é fruto de uma luta da sociedade, pois exalta uma conquista histórica, de militantes do movimento negro e ativistas, que há muito estiveram trabalhando para efetivação de políticas afirmativas.

Já em outubro de 2004 teve destaque a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹¹. Já cinco anos depois, a Lei 10.639/2003 foi modificada pela Lei 11.645¹², de 10 de março de 2008, que incluiu a obrigatoriedade do ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena* no currículo escolar.

A edição da lei 10.639/03 ocorreu na esteira do complexo processo de democratização do país, marcado por reflexões a respeito de desigualdades históricas que contribuíram para negação de direitos a populações e a pessoas afrodescendentes. Seu conteúdo e transformações que dela decorrem vêm produzindo tensões entre a ampliação dos direitos de cidadania do país e a crescente compreensão da

¹¹ Acesso em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>.

¹² Para acessar a Lei: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.

necessidade do enfrentamento do racismo, em suas diversas faces e diferentes esferas da vida social, sobretudo, no que toca a esta análise, no âmbito da escola. No bojo deste processo, foi também fundamental o debate social provocado por ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 em que se afirmaram modificações educacionais como a flexibilização curricular, as pautas relativas à inclusão e a reafirmação da autonomia docente (PEREIRA, 2011, p. 148).

Também é bom lembrar que a publicação da Lei 10.639/2003 surgiu dentro de um contexto social e educacional de busca pela valorização das culturas afrodescendentes, em um cenário da história marcada pela invisibilidade destas culturas, com forte atuação do movimento negro no Brasil. Segundo Pereira (2011, p. 148):

Atendeu, também, à sua maneira, ao enfrentamento de antiga crítica a um ensino de história centrado em narrativas etnocêntricas, em que registros de história afro-brasileira foram ignorados ou silenciados ou compareceram, via de regra, de forma estereotipada.

A Lei 10.639 e, posteriormente, a Lei 11.645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação, são também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância da escola promover a necessária valorização das

matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos.

Como afirma Pereira (2011, p. 149), o texto das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana correlatas à Lei 10.639/03 é um dos documentos mais pesquisados pelos professores, pois nelas estão as orientações normativas curriculares “relativamente flexíveis”, com sugestão, aos docentes e à escola, de formas de abordagem, fontes de consulta e elenco de conteúdos para a prática educativa, em consonância com o pressuposto formativo e educativo da “[...] valorização da pluralidade cultural brasileira – mote, aliás, já presente nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais”.

É sempre bom ter em vista que o propósito desta Lei é, sem dúvida, a valorização da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares do ensino básico, complementando a isso, o crescente reconhecimento do legado cultural dos africanos e seus descendentes, que por muito tempo, ficaram invisíveis nos conteúdos abordados no espaço escolar. Ressalta-se que o reconhecimento da produção cultural dos grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira poderá ser um caminho para a construção de um país verdadeiramente multicultural.

A prática de efetivação¹³ desta legislação nos faz pensar nos desafios de natureza variada para implementação da

¹³ Destaca-se o curso de capacitação de professores oferecido pela UFRGS, através do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), em parceria com as Secretarias Municipais da Educação de alguns municípios da região metropolitana, realizados em 2004.

mesma e para que se garanta o ensino de conteúdos históricos que estão em sua essência.

Portanto, as alterações da Lei de Diretrizes e Bases, por meio das Leis nºs 10.639/03 e 11.645/08, tem provocado mudanças substanciais no campo da educação e entre estas mudanças destaca-se aquelas relacionadas ao acesso à cultura e leitura sobre os conteúdos inerentes às temáticas africana, cultura afro-brasileira e indígena, referentes ao livro didático e à literatura negra brasileira. Então, a seguir se entrará em alguns aspectos do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), importantes instrumentos de ampliação de conhecimentos nas práticas educativas e auxiliares para a implementação desta legislação. O foco será com maior relevância na importância dos Programas, e não em títulos e as possíveis ações que se geram a partir destes.

3 DIÁLOGOS ENTRE AS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008 COM O PNBE E AÇÕES GERADORAS: OS CONTORNOS PARA A EFETIVAÇÃO DESTAS LEIS

O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)¹⁴ é datado de 1997 e tem como objetivo a promoção do acesso à cultura e o incentivo à leitura para alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura. Segundo o Portal do Ministério da Educação, o atendimento é feito em anos alternados: em um ano são contempladas as

¹⁴ Parte das informações extraídas do Portal do Ministério da Educação, em: <<https://bit.ly/2u2PQnt>>. Acesso em: jun. 2018.

escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos. Já no ano seguinte são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje o Programa se destaca como de forma universal, garantindo o atendimento e gratuidade a todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar.

Destaca-se que são distribuídos às escolas por meio do PNBE¹⁵; PNBE do Professor; PNBE Periódicos e PNBE Temático, acervos compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica, com vista à democratização do acesso às fontes de informação, ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores e ao apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor. No Rio Grande do Sul, a supervisão do PNBE é de responsabilidade da Secretaria Estadual da Educação (KAERCHER, 2006).

Entre os eixos fundamentais do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* está o eixo 2 e 3 da Política de formação inicial e continuada e da Política de materiais didáticos e paradidáticos, respectivamente, que constituem as principais ações operacionais do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação.

¹⁵ Informações extraídas da página do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>>.

Tal revisão deve assumir como um dos seus pilares as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Todo o esforço de elaboração do Plano foi no sentido de que o MEC possa estimular e induzir a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 por meio da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, instituída pelo Decreto 6755/2009, e de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o **Programa Nacional de Bibliotecas Escolares** (PNBE) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 29, grifo nosso).

Neste documento consta que a formação deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira,

[...] visando a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações Etnicorraciais. (2004, p. 29).

Já referente aos princípios e critérios estabelecidos pelo PNLD, ficam definidos que, quanto à construção de uma

sociedade democrática, os livros didáticos deverão promover de forma positiva a imagem de afrodescendentes, e também a cultura afro-brasileira, tendo em vista dar uma visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos. O documento ainda ressalta que os livros destinados a professores e alunos devem abranger a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e violência relacionadas, visando construir uma sociedade antirracista, justa e igualitária, descrito como exemplo em um dos editais do PNLD.

Pensando ainda nos desafios de implementação da legislação e na avaliação das ações já realizadas advindas da recepção da obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena; além do oferecimento de seminários e cursos de formação, há uma preocupação com a oferta de livros didáticos e de literatura que contemplem a abordagem das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Vale lembrar que esta oferta:

[...] não está sempre acompanhada de revisões contemporâneas para supressão de abordagens racistas ou estereotipadas das culturas; conforme constatam pesquisadores do campo, em alguma medida ainda permanece a invisibilidade do negro, a branquidade normativa, a subalternização/subrepresentação de pessoas e populações negras e/ou a distorção representativa das culturas e identidades negras, além de silenciamentos quanto à contribuição negra na história do Brasil (PEREIRA, 2011, p. 153).

Oliva (2003, p. 431) faz uma importante reflexão a respeito ao analisar as representações e imprecisões na literatura didática. Segundo o mesmo:

Reproduzimos em nossas idéias as notícias que circulam pela mídia, e que revelam um Continente marcado pelas misérias, guerras étnicas, instabilidade política, AIDS, fome e falência econômica. As imagens e informações que dominam os meios de comunicação, os livros didáticos incorporam a tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o Continente e a discriminação à qual são submetidos os afrodescendentes aqui dentro. (OLIVA, 2003, p. 431).

O mesmo autor ainda afirma que para além “da educação escolar falha” (OLIVA, 2003, p. 431), as interpretações racistas e discriminatórias elaboradas sobre a África e incorporadas pelos brasileiros são um resultado do casamento de ações e pensamentos do passado e do presente. Ou seja, na literatura didática permanece, apesar das mudanças oriundas das Leis afirmativas, representações deturpadas sobre o continente africano. Somam-se a isso, as generalizações, distorções e simplificações de sua história e de suas populações. Vale ressaltar aqui também que a produção de material didático com a abordagem das referidas Leis também faz parte de um processo chamado de descolonização do currículo. “Esse processo resulta na construção de projetos educativos emancipatórios” (GOMES, 2012, p. 107).

Dessa forma, a descolonização do currículo implica confronto, conflito, negociações e contribui para a produção de algo novo.

Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012, p. 107).

É preciso compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça. Como afirma Quijano (2005 apud GOMES, 2012, p. 108), devemos “[...] entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado”, como também “[...] compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro” (MUNANGA; GOMES, 2006 apud GOMES, 2012, p. 108). Segundo estes autores, é assim, por meio desse processo, que poderemos descolonizar os nossos currículos, não só na educação básica, mas também nos cursos superiores.

3.1 A LITERATURA EM SINTONIA COM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Dentre as atribuições do PNLD e do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) estão a publicação de Editais, que têm por objetivo a convocação de editores para o processo de aquisição de obras de literatura destinadas às escolas públicas que oferecem os anos finais do ensino fundamental e ensino médio e que integram os sistemas de educação federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito do PNBE. Verificando a página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no que remete para o PNBE, utilizou-se como exemplo dois editais, como o de 2013, dez anos após a aprovação da Lei; e o de 2015, um ano antes da presidenta Dilma Rousseff sofrer o impeachment, onde foram constatados critérios de seleção a abordagem das Leis 10.639/03 e 11.645/08, denominados:

- a) **Edital PNBE temático 2013**¹⁶: Este edital tem por objeto a convocação de editores para o processo de inscrição e seleção de obras de referência, elaboradas com base no reconhecimento e na valorização da diversidade humana, considerando diferentes temáticas e as especificidades de populações que compõem a sociedade brasileira, no âmbito do PNBE;

¹⁶ Edital de Convocação para Inscrição e Seleção de Obras de Referência para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE Temático 2013, com acesso em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas/item/3981-edital-pnbe-tem%C3%A1tico-2013>>.

- b) **Edital PNBE Indígena 2015**¹⁷: Este edital tem por objeto a convocação de editores para o processo de inscrição e seleção de obras de literatura sobre a temática indígena que, por meio das artes verbais, divulguem e valorizem a diversidade sociocultural dos povos indígenas brasileiros, bem como suas diversas e amplas contribuições no processo histórico de formação da sociedade nacional, no âmbito do PNBE.

No *Edital 01/2012-CGPLI, PNBE Temático 2013*, podemos ver entre os objetos de seleção temas que tratam da diversidade humana. Entre as temáticas que referem-se à legislação estão: a *Indígena* (referenciais para a compreensão da história e cultura indígena...), *Quilombola* (referenciais sobre as comunidades remanescentes de quilombos, história, cultura e tradição oral...), *Direitos Humanos* (referenciais para a educação em direitos humanos, convivência com a diversidade de gênero, sexual, étnico-racial e religiosa...), *Relações Étnico-Raciais* (referenciais para a educação das relações étnico-raciais, história e diversidade cultural afro-brasileira e africana...) e, por último, destaca o tema *Juventude* (referenciais que abordem as diferentes participações da juventude, cultura juvenil afro-brasileira, hip-hop e capoeira...).

Já no *Edital 01/2014-CGPLI, PNBE Indígena 2015*, traz como critérios de seleção obras que destaquem a divulgação e valorização da diversidade sociocultural dos povos indígenas

¹⁷ Edital de Convocação para Inscrição e Seleção de Obras de Literatura para o Programa Nacional Biblioteca na Escola PNBE Indígena, com acesso em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas/item/5205-edital-pnbe-ind%C3%ADgena-2015>>.

brasileiros, bem como sua ampla contribuição no processo histórico, assim como sua linguagem, privilegiando suas dimensões estética, social e cultural.

A literatura negra brasileira está inserida no cotidiano da sociedade brasileira pois,

[...] temperada pela poética da africanidade, constitui-se em um fazer poético transpassado pelas situações do dia-a-dia, entretanto, incomum quanto à representação das tensões e vivências dos acontecimentos corriqueiros. A poética do cotidiano temperada pela africanidade vale-se de vozes, silêncios e sabores, com o objetivo de aguçar sentidos. Uma poética do diálogo com o fazer e o ser negro. A ascendência institui-se como lócus de produção e tema, aspectos objetivos e subjetivos se interpõem, e assim afirma sua particularidade formal e estética, posturas fundamentais, pois o fato de usar como matéria artística, criação e transformação, a língua portuguesa, a mesma utilizada por outras literaturas, como a própria literatura brasileira o faz, sem, entretanto, perder sua especificidade poética. (SILVA, 2014, p. 41).

Dito isso acima, como maneira de refletir, sente-se que a literatura negra brasileira traz uma mescla de elementos significativos de uma mesma língua escrita, com tensões culturais e políticas. Portanto, a educação das relações étnico-raciais, como uma das estratégias de combate à discriminação e ao racismo e o investimento nos estudos culturais têm contribuído para a identificação do desmonte dos processos e

mecanismos de produção literária. Mas claro, que ainda está longe de uma completa efetivação. Como as próprias Leis em questão, a produção literária ainda está em seguimento, buscando a abrangência e estar em harmonia com o que está exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Como forma de apresentar algumas obras que estão de acordo com os Editais do PNBE, segue aquelas destinadas às séries iniciais, onde foi possível notar a baixa representatividade negra, quando comparada à branca. Segundo Arena e Lopes (2013, p. 1153), “[...] entre cem livros, apenas oito tinham personagens negros como protagonistas”, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Livros com personagens negros como protagonistas recomendados pelo PNBE de 2010.

Livros com personagens negros recomendados pelo PNBE de 2010	Editora
Contos ao Redor da Fogueira	AGIR
Azur & Asmar	Edições SM 3
Histórias de Ananse	Edições SM 4
Nina África	Elementar
Valentina	Global
Betina	Mazza
O Casamento da Princesa	Prumo
A Caixa de Lápis de Cor	Prumo

Fonte: Arena e Lopes (2013, p. 1153).

É importante entender que as identidades, que são construídas na relação com o outro, apontam diferenças,

[...] mas longe estão essas diferenças de serem marcas de inferioridades; pelo contrário, são as discussões das relações étnico-raciais no cotidiano as indicadoras dos traços de igualdade. Muito cedo, ainda na Educação Infantil, as crianças negras aprendem a negação da identidade pela condição de inferioridade das diferenças físicas, sociais, culturais; nos programas televisivos, nos livros, nos filmes, nos brinquedos, sua presença é negligenciada, e poucas são as representações positivas que dão subsídio a construção positiva da identidade, ao orgulho do pertencimento étnico-racial. (ARENA; LOPES, 2013, p. 1157).

As diferenciações étnicas são, desta forma, fundamentais para a formação plural humana, mas ao ser disseminado estereótipos negativos em relação às demais promove a desumanização, tanto para quem os dissemina, quanto para quem sofre as feridas da discriminação.

Quanto à temática indígena, há por parte da SECAD, ligada ao Ministério da Educação, ainda um grande desafio, pois há a dificuldade de se colocar em prática a questão da inclusão da temática indígena na escola. São desafios que se ampliam como prática extensiva a toda a sociedade, já que esses povos indígenas fazem parte de nossa constituição histórica, cultural, econômica e social.

A quantidade de povos indígenas existente no Brasil é uma situação que pode dificultar a abordagem da temática na escola, pois desperta questionamentos para

os quais nem sempre as respostas estão ao nosso alcance ou são satisfatórias. Dentre os questionamentos, merecem destaque os seguintes: Quais culturas ou etnias abordar? Como deve ser tratado o tema na escola? Quem indica os textos? Que critérios podem ser levados em consideração? Antes de obter possíveis respostas, precisamos atentar para o fato de que os alunos devem refletir sobre a formação do povo brasileiro que por ser complexa e mista, não podendo jamais ser simplificada, centrada apenas no tripé racial brancos-negros-índios. É necessário explicar que há uma mistura bem mais significativa e que dentre os povos indígenas existem culturas nunca mencionadas ou consideradas anteriormente pelos registros da história oficial. (BRASILEIRO; SILVEIRA, 2014, p. 221).

Isso nos remete para a tarefa de sensibilizar os alunos com essa reflexão, pois há de despertar neles o interesse para a pesquisa e para a busca de informações acerca da memória cultural e identidade dos povos indígenas.

Em meio a tanta informação, é preciso desenvolver senso crítico de seleção de conteúdo por meio de critérios de valores. Não havendo tais critérios, o preconceito ganha força e torna-se ferramenta de desconstrução social. Ter acesso à informação e ter acesso à educação de qualidade são coisas distintas. Ao propiciar

uma formação cidadã, que faça com que o estudante perceba a complexidade multifacetada, às vezes paradoxal, da realidade brasileira, sua participação social será de inclusão. A intenção do professor que do material didático se utiliza é examinar e, tanto quanto possível, colaborar para o desenvolvimento crítico a esses materiais. (BRASILEIRO; SILVEIRA, 2014, p. 221).

Então, a quantidade de materiais, textos e informações disponibilizados pelo MEC e instituições de ensino constituem instrumentos fundamentais para auxiliar a escola neste processo de inclusão da temática indígena na cultura brasileira. E o papel das (os) bibliotecárias (os) tem uma importância vital para o cumprimento da legislação nesse sentido: o de mediação junto ao acervo com estes conteúdos. De acordo com Brasileiro e Silveira (2014), um exemplo da inserção indígena no cenário cultural brasileiro é a obra e trabalho de autores indígenas, tais como Daniel Munduruku, Yguarê Yamã. Essas iniciativas precisam ser acolhidas pelas escolas, através de suas bibliotecas, de maneira positiva para a formação educacional dos alunos com o objetivo de conferir autoria a escritores que “[...] apresentam sua visão, vivências e experiências no contexto cultural brasileiro” (BRASILEIRO; SILVEIRA, 2014, p. 227).

Quadro 2 – Algumas obras de temática indígena selecionada no acervo de 2012 pelo PNBE.

Telefone sem fio – de autoria de Ilan Brenman e Renato Moriconi
Abaré – de Graça Lima
Mitos e lendas do Brasil em cordel – de autoria de Nireuda Longobardi
A turma do Pererê: 365 dias na Mata do Fundão – de autoria de Ziraldo

Fonte: Silveira e Bonin (2012, p. 332).

As autoras colocam que as obras acima mais do que representar os povos indígenas, em sua pluralidade, atualidade e suas narrativas, referendam certo sentido de nacionalidade e de identificação com as raízes nacionais. Em outras palavras, se restabelece a ordem hierárquica, na qual cada etnia ocupa um lugar dado e é narrada pelas supostas contribuições à cultura nacional.

Então, é sempre mais que necessária consulta aos critérios já adotados pelo PNBE, e cabe uma atenção especial das escolas, dos educadores, sistemas de ensino e, por que não bem dizer, das (os) bibliotecárias (os) quanto ao tratamento dado à presença dos estereótipos raciais na literatura, bem como estar a par do orientado nas Diretrizes Curriculares Nacionais... quanto ao material didático, literário e de apoio pedagógico, para que estes se coadunem com as políticas públicas para uma educação antirracista.

Vale destacar que muitas destas obras que contemplam a legislação são enviadas às escolas através do FNDE/MEC, tendo em vista e buscando contribuir para a efetivação da legislação, pois ainda é um processo em fase de implementação. Trata-se de uma grande batalha, por isso, a

necessidade que os diferentes profissionais citados acima estejam em sintonia mediante esforços em concretizar esta ação afirmativa. Os livros de literatura e materiais didáticos também estão nesse processo de ambientação, pois fazem parte do acesso e ampliação do conhecimento, bem como trazem uma enorme contribuição para o desenvolvimento dessa temática em sala de aula.

3.2 AÇÕES GERADORAS EM SINTONIA COM A LITERATURA E BIBLIOTECONOMIA: PENSANDO A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM BIBLIOTECAS

Falou-se da literatura e de como a Biblioteconomia possa estar em sintonia com a educação das relações étnico-raciais. Agora dá-se espaço ao fazer biblioteconômico diante do encontro das áreas Biblioteconomia, História e Educação. A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, como também das bibliotecas, de forma democrática e comprometida, a promoção do ser humano na sua integralidade, de estimular valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação e cultura, são essenciais no processo de formação de qualquer sociedade e abrem caminhos para ampliação da cidadania de um povo.

Talvez aí esteja descrito o lado militante que me guiou em algumas atividades diante a atuação em uma biblioteca pública de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Agrega-se aí o fato de também ser pensado uma Biblioteconomia Social. Cabe aqui pensar que

A Biblioteconomia tem sua responsabilidade social por isso os bibliotecários precisam se interessar mais pelo povo, pelos carentes de informação, não de forma assistencialista, mas sim como um dever, uma obrigação social da profissão (LINDEMANN; SPUDEIT; CORRÊA, 2016, p. 709).

Acrescenta-se também o fato de atuar na área de Biblioteconomia e ser estudante de História, estando no olho de discussões de assuntos que me tocavam diretamente, como o racismo.

Ainda na Biblioteconomia, no período de desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso, foi pensando bastante a questão da biblioteca como um local de ação cultural, não especificando diretamente a sua tipologia. Neste caso, incluídas todas, escolar, públicas, comunitárias, universitárias e especializadas. Sempre tive em mente que a biblioteca é antes de um local de conhecimento e informação, um lugar agradável, onde há inúmeras possibilidades de atividades culturais e uma das maneiras de desenvolvê-las em qualquer instituição é por intermédio da ação cultural. De acordo com Milanesi (1991, p. 90):

As pessoas não vão lá apenas porque precisam, mas porque gostam. Se existem os espaços tradicionais do acervo, da leitura, dos serviços, identificados como úteis, deve ser acrescentada uma área equivalente, [...] locais de convivência, espaço para conversar, namorar, área verde, água, lago – um jardim japonês, e as

imprescindíveis carpas. Quebra-se, assim, a austeridade sem afeto da biblioteca.

Entende-se então, que ação cultural atua na transformação e educação do indivíduo, criando condições para aproximar a cultura da população. A mesma está relacionada a um processo de mediação entre os produtos culturais e a criatividade dos sujeitos que se vinculam nele.

A ação cultural no Brasil é de suma importância, porque é através dela que se pode levar a cultura às classes mais carentes da população, proporcionando assim, a democratização da cultura em nosso país. É necessário transformar o público potencial em público efetivo e atrair a população de baixa renda para locais, onde ela tenha a oportunidade de interagir e participar do contexto cultural (OLIVEIRA, 2002, p. 15).

Neste sentido, recordo-me do período de dois anos em que atuei em uma biblioteca pública municipal da região metropolitana de Porto Alegre. Fui trabalhar num município onde não conhecia ninguém. Atuei em um espaço praticamente sozinha. Mesmo assim, segui firme e a coordenei, inserindo ações culturais na mesma. Lembro com carinho da atividade da Semana da Consciência Negra. Como as escolas municipais tinham em sua programação o “Fórum de Etnias” e não o “Vinte de Novembro”, resolvi em parceria com o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) realizar a Semana da Consciência Negra da Biblioteca Pública. No CRAS havia uma servidora atuante do Movimento Negro e do movimento Hip-Hop. Então criamos atividades neste

sentido, de valorização da cultura africana e afro-brasileira, com vídeos, exposição de livros de autores negros. Conversamos sobre o significado histórico do Vinte de Novembro e incluímos uma oficina de turbantes. Lembro que trabalhei com os livros “O cabelo de Lelé”, de autoria de Valéria Belém e “Meninas Negras”, de autoria de Madu Costa e Rubem Filho, com o propósito de valorização da herança africana e da autoestima da criança negra. Juntamente à exposição destas duas obras, complementando-as, somou-se a exibição do vídeo da rapper juvenil Mc Soffia, chamado “Empoderadas”¹⁸, tematizando a autoestima da criança negra, da valorização da cultura negra e racismo no ambiente escolar. Trata-se do empoderamento da criança, onde a intérprete absorve este empoderamento e seu lugar no mundo e entende que o mesmo deva ser absorvido por outras meninas na busca e respeito por suas raízes.

Quando assumimos que estamos dando poder, em verdade, estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, principalmente, um entendimento sobre a sua condição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor. Seria estimular, em algum nível, a autoaceitação de suas

¹⁸ Episódio 07 – “Empoderadas”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yEk2-lolkaA>>. Acesso em: ago. 2018.

características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente para que possa, devidamente munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, e, ainda de suas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive em prol da coletividade (BERTH, 2018, p. 14).

Isso para a comunidade em geral e para os jovens e idosos em situação de vulnerabilidade social, oriundos dos projetos do Centro de Referência. Uma biblioteca pública tem função cultural, é um espaço de produção de conhecimento. Despedi-me da mesma satisfeita, pois dentro das possibilidades, consegui agenciar esse elo entre comunidade e biblioteca, cultura, leitura e educação. Saí com a certeza que consegui possibilitar a outros indivíduos reconhecerem-se em novos significados. Também tive a certeza em atuar na transformação social e nos saberes construídos através das lutas por emancipação. A emancipação que destaco aqui é aquela voltada para a transformação social e cultural, que se refere à libertação do ser humano, que abre espaços para interpretações antagônicas, nomeação de conflitos e na instauração de novos significados e novas ações (GOMES, 2017).

Ressalta-se aqui a valorização de toda a luta dos movimentos sociais, principalmente o negro, pelo engajamento e reivindicações para que muitas das ações afirmativas fossem criadas e, ainda hoje, pelo seu acompanhamento para as mesmas sejam implementadas na sua plenitude.

Tenho a compreensão que me empenhei em dar sentido ao meu fazer para além do esperado do cargo de bibliotecária. E também, um pensar a Biblioteconomia e a História, minhas duas áreas de formação, de forma a promover a educação das relações étnico-raciais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao instituir a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos pedagógicos relativos à cultura africana, afro-brasileira e indígena, nos currículos na educação formal, no Brasil, as Leis mostram uma reflexão crítica sobre as tensões culturais e políticas. Entre estas tensões e distorções da história estão as imagens e representações de índios e negros em livros didáticos e de literatura. Podemos ter como exemplo romances, logo adaptados para novelas e filmes, tentando equilibrar uma visão romântica inexistente na narrativa histórica. É só fazermos aqueles questionamentos, nos indagarmos: o que aprendemos referentes a conteúdos sobre a África quando estávamos no ambiente escolar? Quantos de nós tivemos a disciplina História da África nos cursos de História? Ou, relacionados aos livros didáticos: quantos livros ou textos lemos sobre a História da África e/ou sobre a valorização da cultura afro-brasileira e até mesmo dos povos indígenas do Brasil? Será que a questão indígena pode ser abordada apenas através de desenhos e pinturas nos rostos de crianças, tal qual acontece no “Dia do Índio”? O que tivemos, na realidade, foi um recebimento de uma visão estereotipada de imagens e notícias, alimentadas pelo senso comum, por programas de TV, de um continente africano em agonia, com fome, miséria e alastrado pelas doenças sexualmente

transmissíveis. É ou não é verdade? Em algum momento (ou em vários), essas foram as mensagens transmitidas.

É evidente a constatação de que a boa parte dos livros didáticos de História, de Literatura e Artes utilizados na educação formal não reserva um espaço para o continente africano e pouco atentando para a produção historiográfica sobre o continente. Os alunos passam, dessa forma, apenas a reproduzir estereótipos sobre a África e suas populações. Com a promulgação da lei, passou-se a referenciar as modificações em currículos e a reescrita em livros didáticos. Com a reescrita procurou-se ir de encontro às visões distorcidas, condições negativas e estereotipadas alimentadas no ambiente escolar, procurando destacar a riqueza e valorização da diversidade sociocultural destes grupos étnicos.

Pois é a partir daí que surge essa preocupação do PNBE, através do FNDE – e é de suma importância a mediação da (o) profissional bibliotecária (o) na circulação destes materiais – de procurar difundir nos livros didáticos e de literatura uma visão que contemple a afirmação sociocultural e o respeito às diferenças étnico-raciais. Principalmente repudiando o preconceito e o racismo, para que tenhamos uma escola verdadeiramente pluriétnica, pluricultural e pautada numa educação direcionada à justiça e à igualdade, garantido o reconhecimento da história e a cultura destes grupos étnicos.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, out./dez. 2013.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/1qd1Yex>>. Acesso em: ago. 2018.

BRASILEIRO, Osmando J.; SILVEIRA, Regina da Costa da. Representações indígenas nos livros didáticos: inserção da temática indígena em sala de aula. In: SILVEIRA, Regina da Costa da; COSTA, Rosilene Silva da (Org.). **Literatura, História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas Escolas:** redes de possibilidades para o cumprimento da legislação. Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2014. p. 213-239.

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

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa:** gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca na Escola - 1999. 2006. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LINDEMANN, Catia; SPUDEIT, Daniela; CORRÊA, Elisa Cristina Delfini. Por uma biblioteconomia mais social:

interfaces e perspectivas. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis**, v. 21, n. 22, p. 707-723, ago./nov. 2016.

MILANESI, Luís. **A casa de invenção**. São Paulo: Siciliano, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº CNE/CP 003, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2018.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a Lei nº 10.639/03 e os especialistas. In: MACEDO, José Rivair (Org.). **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 195-210.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

OLIVEIRA, Débora Costa. **Ação cultural em bibliotecas escolares da rede pública de Porto Alegre: uma aproximação com práticas, teorias e perspectivas locais**. 2002. 62 f. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Biblioteconomia) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

OLIVEIRA, Ronaldo Jorge R. de. Tecendo um olhar descolonizante: a Lei nº 10.639/2003 e suas possibilidades de pensar a diversidade. In: SANTOS, José Antônio dos; CAMISOLÃO, Rita de Cássia; LOPES, Vera Neusa (Org.). **Tramando falas e olhares, compartilhando saberes:** contribuição para uma educação anti-racista no cotidiano escolar. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 39-46.

PEREIRA, Junia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência: recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, 2011.

SILVA, Selma Maria da. Literatura negra brasileira: leitura e escrita. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (Org.). **História e a cultura africana e afro-brasileira na escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UERJ; Outras Letras, 2014. p. 38-50. (A Lei 10.639/03 e a Formação de Educadores, v. 1).

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana. A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análise e reflexões. **Educação**, Porto Alegre, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 329-339, set./dez. 2012.

BIBLIOTECÁRIA EDUCADORA: O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM SALA DE AULA

Ana Cláudia Emidio da Silva

1 INTRODUÇÃO

A produção deste capítulo deriva da inquietação vivenciada em sala de aula numa escola particular na cidade de Juazeiro do Norte, Ceará, precisamente na turma do 2º ano fundamental I, idade em que se apresentam dúvidas preciosas e ali se fundamenta a base do futuro pensamento crítico, justo e inclusivo.

Esse ambiente tão precioso e tão negligenciado no debate da educação étnico-racial demonstra urgência na construção da introdução da história do Brasil e valorização das culturas afro-brasileira e africana.

Essa é a proposta da implementação da lei federal nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e acrescenta ao currículo oficial nos estabelecimentos de ensino das redes públicas e privadas do país a obrigatoriedade do estudo da temática história e cultura afro-brasileira. Sendo este um grande avanço na luta do movimento negro.

Objetivou-se com este trabalho desconstruir o discurso dominante de inferioridade do negro na sociedade, permitindo o desenvolvimento do olhar para o seu

protagonismo. Também é proposto neste relato de experiência, nivelar a introdução a história e cultura afro-brasileira, assegurando o pertencimento e promovendo a auto-afirmação identitária.

Buscou-se apresentar a crianças de 6 a 8 anos uma perspectiva sobre a história que eles e elas ainda não conhecem, contada por aqueles que resistiram e lutaram pelas mudanças. Vistos, não como vítimas, e sim, como heróis e heroínas.

A mediação da leitura, que deve ser entendida como habilidade central da profissão de bibliotecária, foi realizada utilizando o livro como ferramenta central de disseminação dessas informações.

Consideramos de grande relevância democratizar a informação possibilitando o seu alcance. Como destacam Santos, Duarte e Lima (2014), ao se apropriar da informação e desenvolver-se cognitivamente, o usuário, ou no caso o aluno, assume um papel atuante na sociedade, já não é passivo aos fenômenos sociais, mas participante, crítico e modificador das circunstâncias que o rodeiam.

Para isso, um conjunto de ações foram realizadas em sala de aula nos meses de maio, junho, agosto e setembro no período letivo de 2018, tais como: Rodas de leitura, debates, leituras individuais, pesquisas, aulas dinâmicas com temas relacionados, pequenos seminários, aula experimental entre outras ações.

Realizamos a pesquisa numa escola privada situada em um bairro popular da cidade supracitada. A escola de ensino básico e fundamental I privada existe há aproximadamente quatro anos com turmas do Infantil II até o 5º ano, contendo cerca de 130 alunos divididos nos turnos da manhã e da tarde. A pesquisa teve, por parte da direção, total apoio no

desenvolver dos projetos, dentro ou fora da sala de aula, em vistas da importância do tema e a necessidade de seu trato do currículo escolar.

A turma do 2ºano ensino fundamental I - turno manhã - com alunos encarados como futuros sujeitos da sociedade da qual fazem parte - participou ativamente das discussões. Inicialmente, discutiu-se sobre a percepção entre o ser igual ou ser diferente, tema este que direcionou à introdução ao conteúdo da educação étnico-racial. Houve também, a ressignificação da capoeira numa perspectiva de patrimônio cultural, que é entendida como manifestação de resistência. Trazida por Silva (2011, p. 03),

A Capoeira, manifestação de origem escrava, que no Brasil faz-se presente desde no mínimo, o início do século XIX, ocupou na sociedade colonial e imperial um papel ligado à marginalidade sendo perseguida e reprimida. Nesse período, sua prática era feita, majoritariamente, por escravos favorecendo sua resistência cultural. Duramente perseguida com o início da República, numa proporção maior que nos anos anteriores, esta manifestação conseguiu se perpetuar até a década de 1930, quando o momento político favoreceu a Capoeira com o abrandamento da perseguição e com o olhar diferenciado do Governo de Getúlio Vargas sobre as práticas culturais populares. Nesse período uma parcela de seus praticantes adequou-se aos discursos esportivos e a Capoeira tomou novos rumos.

Assim, aproximá-los do que já os pertence e o que é acessível, deve estar evidente na atividades realizadas em sala. Além disso, conduzi-los a buscar conhecer essas histórias e compartilhá-las usando a biografia de grandes ícones da cultura negra. Desse modo, foram feitas rodas de leituras com os livros: *Zumbi: O Último Herói dos Palmares (A Luta de cada um)*, por Carla Caruso; *África e Brasil Africano*, de Marina Mello e Souza e *O cabelo de Lelê*, por Valéria Belém. “Vale dizer também que a dinâmica de rodas de leitura não é uma atividade nova no cotidiano social, nem tão pouco nas escolas” (VIANNA; BRAUN, 2010, p. 2). Todavia, a aproximação do leitor com outros olhares e a exposição do seu próprio resulta na formação de um senso crítico.

A metodologia aplicada ao relato corrobora com uma pesquisa de cunho explicativo por sua finalidade de proporcionar mais informações sobre o assunto a ser investigado. Isso possibilita sua definição e seu delineamento que, neste caso, é bibliográfico, pois é elaborada a partir de material já publicado.

Dessa forma, adequa-se à pesquisa-ação, quando os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Esse tipo de pesquisa não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. A abordagem é qualitativa, pois o relato tem como foco as perspectivas subjetivas e a relação dos indivíduos com o seu ambiente.

É indispensável trazer a seguir o embasamento teórico a respeito do que almejamos tratar nesse relato de experiência.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 OLHARES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

É incontestável a necessidade de se trazer à sala de aula o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. O discurso eurocentrista dominante camufla a realidade histórica e distancia o reconhecimento dos avanços da luta do movimento negro, renegando grandes avanços nas políticas públicas educacionais. Conforme, Oliveira e Cunha Junior (2012, p. 2):

Inserir a cultura africana e afrodescendente na escola representa não só uma conquista do movimento negro e dos estudiosos do tema ao longo dos últimos anos, mas toda a população brasileira, além de favorecer a educação como um todo, pois devido ao modo silenciado que se configurou com a ausência dessa discussão, muito da riqueza do Brasil foi perdida, pouco explanada e/ou pouco conhecida, o que ocasionou em reflexões acerca das relações étnico-raciais nas escolas.

A prova dessa relevância é a implementação da lei federal nº 10.639/03, que trata da alteração na lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passa a vigorar acrescentando o Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, incluindo o estudo da História da África e dos Africanos, a

luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. E ainda, no Art. 79-B, o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. De acordo com Pereira e Silva (2012, p. 1), a Lei nº 10.639/03:

Tem especial importância para a divulgação/valorização do legado cultural africano que recebemos desde o século XVI, pois além de ampliar o parco conhecimento que temos dessa cultura, supõe um novo olhar sobre a história africana e afro-brasileira e suas possíveis relações como o percurso histórico brasileiro.

A inclusão da lei comprovadamente trouxe muitos benefícios ao que se refere ao tratamento dado às questões étnicas, onde principalmente os negros eram tratados como “seres inferiores” e passíveis de dominação, justificando, assim, o sistema escravista que durante séculos sustentou a economia do Brasil.

A presença do negro nos livros, freqüentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições

ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural da África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas. (SILVA *apud* ROCHA, 2006 p. 75).

Guedes, Nunes e Andrade (2013, p. 425) afirmam que “é notória a importância que o estudo e as discussões em sala de aula a respeito da história africana possuem nos dias atuais”. A ausência desse debate nos primeiros anos escolares também se dá pela crença de que a discriminação e o preconceito não acontecem na educação básica, pois não há conflitos raciais entre as crianças.

Embora muitos defendam a ideia de que as crianças não discriminam, é preciso ressaltar que, mesmo em idades iniciais, a percepção de mundo é muito particular e vinculada à família e ao seu meio social. As crianças são reféns dos conceitos pré-estabelecidos do seu ciclo de convivência, pois ninguém nasce discriminando, somos produto do nosso meio. Tuono e Vaz (2017, p. 3) dizem o seguinte:

Compreendemos que o preconceito racial, muitas vezes refletido na escola entre os alunos, é fruto da falta de conhecimento, sendo assim, é fundamental que o professor trabalhe em sala de aula a consciência moral, ética e cultural, possibilitando ao aluno o desenvolvimento da capacidade de estabelecer valores e saberes e agir de forma coerente a eles

Convêm destacar o cuidado com a inserção do tema no espaço escolar, as práticas pedagógicas devem ir ao encontro a um discurso inclusivo, contudo ignorar a discriminação racial e omitir-se diante dela é uma prática comum. O combate à essa omissão é um papel em conjunto onde o professor tem destaque. Como apresentam Pereira e Silva (2012, p. 10, grifo da autora):

A nosso ver, somente num ambiente escolar em que o professor se comprometa de forma contundente a não se calar diante das ideologias impostas e dos estereótipos, lutando pelo triunfo de um novo saber, a *cultura negra* prevalecerá sobre a visão hegemônica do eurocentrismo.

Sabemos que a responsabilidade de se reeducar racialmente não é apenas da escola, mas, principalmente da família. Apesar disso, direciona-se o olhar para o que pode ser feito na sala de aula para se conseguir alterar os paradigmas dominantes já citados.

Esses paradigmas necessitam ser quebrados, pois permanecem insistentes e enraizados nos discursos na escola. É dever do educador reconhecer que determinadas situações podem e devem tornarem-se condutoras para novos debates e como novos caminhos para a abordagem desejada.

O trabalho de educação anti-racista deve começar cedo. A criança negra, índia, branca (seja ela da etnia que for) precisa se ver como é, entender as raízes históricas que permeiam a própria identidade, aprender a respeitar a imagem que tem de si mesmo e respeitar as outras pessoas

também, como seres humanos que possuem os mesmos direitos, tendo modelos escolares que confirmem essa expectativa. (GELMI, 2010, p. 7).

A promoção da discussão e a valorização da cultura são fundamentais para se criar uma concepção de pertencimento e reconhecimento dessas crianças na história que será refletida nas suas relações sociais e a escola deve ser palco para a desmistificação de ideologias.

A história quando contada pelo opressor é incompleta, e essas lacunas devem ser preenchidas pelas vozes de seus protagonistas. Nunes (2008) nos fala que uma sociedade brasileira efetivamente democrática não pode ser construída sem o repensar sobre a questão racial, uma vez que somos o maior país em população negra fora da África.

É reconhecendo as nossas origens que podemos ampliar a nossa consciência social e histórica como povo brasileiro. Essa necessidade é tratada por Gelmi (2010, p. 3) quando a autora explica que:

[...] promover uma educação ética, voltada para o respeito e convívio harmônico com a diversidade deve-se partir de temáticas significativas do ponto de vista ético, propiciando condições desde a mais tenra idade, para que os alunos e alunas desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de nossas próprias raízes históricas que ajudaram e ajudam a constituir a cultura e a formação da nação brasileira, pois, o preconceito e o racismo são uma das formas de violência [...]

Estamos todos vulneráveis tanto ao preconceito quanto ao racismo, buscando combater essas ideologias a partir do bem mais precioso: a educação. Para isso, utiliza-se principalmente da ferramenta informacional secular: O livro.

O ideal de trabalho em sala seria o livro didático pela condição de aliado nas atividades docentes, pois segundo Muller (2018, p. 83):

O livro didático histórica e socialmente foi construído como um importante instrumento político e lucrativo e representa até os dias atuais as permanências e modificações que se estabelecem dentro da sociedade, que se refletem na cultura material escolar.

Ou seja, o livro permite que se direcionem olhares na perspectiva correta e seja realizado um conjunto de ações que se complementam. Destarte, une-se a necessidade de tratar o tema racial na escola com os conhecimentos como bibliotecária na mediação da leitura e desenvolvimento das práticas com os alunos.

O próximo tópico aponta o papel de disseminador da informação do Bibliotecário tendo em vista o seu reconhecimento como mediador da leitura e seu papel como educador.

2.2 A MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO EM SALA DE AULA

O bibliotecário mediador da leitura possui duas funções primordiais: a primeira delas é educativa; a segunda é justamente a cultura. Ao que se refere à educativa, esse é um instrumento de autoeducação, utiliza principalmente o livro como método de interação. A função cultural procura oferecer o complemento da educação formal por meio de múltiplas possibilidades de leitura, ampliação de conhecimentos e ideias acerca do mundo em que os alunos estão inseridos (VIEIRA, 2012).

Para isso acontecer, a disseminação dessas informações será ferramenta indispensável. Como mostram Duarte, Santos e Lima (2014, p. 38), “os sujeitos que possuem habilidades e competências em buscar, acessar, recuperar, compartilhar e se apropriar da informação, destacam-se em relação a outros sujeitos”.

Conforme relatado por Santos, Duarte e Lima (2014), o bibliotecário por assumir a responsabilidade de facilitar e ampliar o acesso e uso da informação, deve também ocupar-se da reflexão sobre as possibilidades de melhoria social.

Contudo, a construção do debate precisa ser conduzida por um profissional capacitado a lidar com o tema. Bicheri e Almeida Júnior (2013, p. 44) inferem que:

É imprescindível que, independente do ambiente e de influências educacionais, políticas, sociais, e culturais, o bibliotecário seja, antes de tudo, um leitor. Um leitor incondicional e permanente dos assuntos ligados à sua área profissional, de atuação específica e também de modo geral a temas referentes às questões sociais, políticas e

econômicas de maneira a atuar de forma relevante e competente em seu meio, procurando sempre redimensionar suas atividades de acordo com a realidade, mudanças e necessidades de sua comunidade.

Pensar que, ao se considerar a atuação deste profissional em um ambiente escolar, o mesmo recebe alguns codinomes como: educador, co-educador, mediador, bibliotecário escolar e professor da biblioteca. Como “profissional da informação que atua ou pretende atuar em um ambiente escolar, precisa ser competente nas atividades que serão desenvolvidas, sendo flexível moldando-as de acordo com as necessidades pedagógicas e institucionais que surgem” (CAVALCANTI; BORBA, 2005, p. 5).

Atuar como educadora traz consigo uma infinita gama de possibilidades de se trabalhar uma diversidade de assuntos em sala. Ao unir essa função com os saberes bibliotecários tendo a proposta de trazer o livro como principal suporte a esse tema é inevitável. “É preciso que o bibliotecário conheça sua responsabilidade nessa tarefa e atue de forma a contribuir para a formação de leitores”, conforme apontam Bicheri e Almeida Júnior (2013, p. 42).

Dessa forma, o papel de mediador da leitura é central na finalidade de se tratar os temas já mencionados. Para Silva e Lendengue (2010, p. 94):

Tendo em vista que o bibliotecário trabalha com um dos mais poderosos instrumentos de desenvolvimento das potencialidades humanas, que é a informação, é pertinente que ele se volte para desempenhar a sua

função social como um agente democratizador da informação, por meio da sua ação mediadora da informação com a sociedade. Agindo como um educador liberal contribuindo no processo de aprendizagem dos indivíduos através das mais diversas formas de leitura.

O livro sozinho apresenta sua ideologia e ascende no leitor determinada informação. Todavia esse ciclo completa-se ao possibilitar o debate. Ou seja, o leitor poder expor seus pontos de vista sobrecarregados com suas concepções, vivências e compreensão da informação acessada e, assim, compartilhar com outros leitores munidos de suas próprias experiências. Targino *apud* Silva e Lendengue (2010, p. 92):

A informação é um bem comum que pode e vem atuar como um fator de integração, democratização, igualdade, cidadania, libertação e dignidade pessoal. Não há exercício da cidadania sem informação. Isso porque, até para cumprir seus deveres e reivindicar seus direitos, sejam eles civis, políticos ou sociais, o cidadão precisa conhecer e reconhecê-los e isso é informação.

A integração dessas informações pode acontecer de diversas formas. Defendemos, assim, a roda de leitura como incentivadora da troca de experiência carregada de percepções sobre tema relatado por cada leitor. O dinamismo das rodas de leitura pode oferecer essa possibilidade de quebra do paradigma numa determinada prática escolar formatada,

como demonstra Garcia *apud* Vianna e Braun (2012, p. 2, grifo dos autores):

É importante ressaltar que a denominação *roda* de leitura como *roda* não é gratuita, esta é uma formação que pretende que a hierarquia não se estabeleça a partir do lugar que se ocupa. Embora todos se voltem para o leitor-guia, que é uma espécie de regente de orquestra, são os participantes que “tocam” a roda.

O cuidado fundamental está no trato da prática pedagógica que é a leitura, principalmente nos níveis iniciais da educação, visto que a mesma não deve estar ligada apenas à codificação de palavras. A atenção deve estar voltada para a correlação do leitor com o mundo ao qual pertence. Pois, conforme Silva e Lendengue (2010, p. 93):

A leitura é basicamente o ato de perceber e atribuir significados únicos e individuais, associando um conjunto de fatores pessoais com o momento vivido, com o lugar e com as circunstâncias que cercam o leitor. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

É de grande relevância que o Bibliotecário Educador, como mediador, possua consciência de que a leitura dialoga, comunica, apresenta e é carregada de importantes significados. Portanto, é necessário incentivar o interesse pela prática de ler sempre, uma vez que mantendo uma constante leitura o indivíduo se torna conhecedor das potencialidades de

transformação por meio da leitura e dos benefícios que ela proporciona ao ser humano. (SILVA; LENDENGUE, 2010).

O educando como receptor de toda essa demanda carece do auxílio e acompanhamento. Estar em sala de aula facilita a observação dos resultados e apropria-o dessas informações com melhor direcionamento.

Partindo desta concepção, as salas de aula transformam-se em espaços de permanentes diálogos. Diálogos com os saberes trazidos pelas crianças, com os saberes e conhecimentos docentes e com os que vão sendo construídos cotidianamente. A sala de aula, portanto, caracteriza-se como um espaço/tempo desafiador, de ação, criação, movimento, pesquisa e reflexão. (VIANNA; BRAUN, 2010, p. 7).

O perfil interdisciplinar desse profissional nos leva a crer que o bibliotecário não está interiorizado na biblioteca escolar. Sua função é factível fora desse espaço. Como bem observado por Silva e Lendengue (2010, p. 95), “o bibliotecário como mediador de leitura deve ter plena consciência do seu papel, que é o de incentivar a leitura, facilitando a relação entre o leitor e o texto”.

Para se chegar a esse resultado, este mediador precisa ter uma formação continuada para estar atento às multiplicidades culturais e preparado para lidar com a variância de contextos sociais que mescla cada leitor, sem preconceitos e elitização.

O educador deve possuir formação específica, através da qual adquira conhecimentos e habilidades para auxiliar o educando no seu desenvolvimento

cultural e social, formando um indivíduo crítico e criativo, para melhor contribuir na evolução do meio em que vive. (CORRÊA et. al., 2002, p. 119).

Essas capacidades propiciam uma aproximação e familiaridade com o conteúdo proposto, podendo chegar à naturalização do discurso de igualdade e respeito às diferenças, da promoção do debate e valorização da cultura, criando uma concepção de pertencimento e reconhecimento dessas crianças na história refletida nas suas relações sociais. A seguir, os procedimentos metodológicos realizados no escopo desse trabalho.

3 METODOLOGIA

Na cidade de Juazeiro do Norte, a escola privada em questão localiza-se num bairro popular, tendo em seu quadro o ensino básico e o fundamental I, com turmas do Infantil II até o 5º ano e uma média de 130 alunos, divididos nos turnos da manhã e da tarde.

O nome da instituição pesquisada será preservado. A escolha da instituição deu-se por se tratar da instituição na qual trabalho, o que provocou uma inquietação quanto ao tema e o apoio e incentivo do colégio a propiciar o debate aliado às situações relatadas aqui e vivenciadas no cotidiano escolar.

Os procedimentos metodológicos aplicados ao relato o configuram em uma pesquisa explicativa, pois, sua finalidade é proporcionar mais informações sobre o assunto que deve ser investigado, possibilitando sua definição e seu delineamento. Ou seja, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a

fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. (PRODANOV; FREITAS, 2013).

São aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente. (GIL, 2002, p. 28).

Quanto aos procedimentos técnicos, ou seja, a maneira pela qual obtemos os dados necessários para a elaboração da pesquisa, a mesma possui delineamento bibliográfico. Ao ser elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A pesquisa-ação não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (PRODANOV; FREITAS, 2013).

O presente estudo utilizou a abordagem qualitativa, pois o estudo em si tem como foco as perspectivas subjetivas e a relação dos indivíduos com o seu ambiente. (GIL 2002, p. 134).

A análise qualitativa vem a depender de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação.

Dessa forma, os dados coletados pela pesquisa são mais subjetivos, uma vez que se busca entender um problema ou situação através de percepções, sentimentos, comportamentos, entre outros aspectos imateriais.

No próximo tópico, será apresentado o roteiro das atividades realizadas na instituição-foco deste relato de experiência.

4 ROTEIRO: DESENVOLVENDO UMA EDUCAÇÃO ÉTNICA

A turma de segundo ano de ensino fundamental I do ano 2018 passou por episódios onde fora preciso intervir e repensar a posição de educadora naquelas circunstâncias. Excluir colegas por sua cor não foi um fato isolado.

O olhar precisava estar direcionado ao fato de serem crianças entre 6 a 9 anos que desde ali já possuíam seus discursos que podem estar fundamentados em suas vivências. Contudo, acreditamos ainda mais serem essas falas baseadas na reprodução da concepção do ambiente ao qual estão inseridas, eles e elas - assim como todos somos - bombardeados por racismo enraizado e institucional, disfarçado de brincadeira inocente, e em muitas situações silenciados em sala de aula.

Outro comportamento percebido posteriormente relaciona-se à exclusão das meninas. Os garotos se consideravam, desde tão tenra idade, superiores em

detrimento delas, onde em uma de tantas rodas de conversa após a realização de uma dinâmica um dos alunos alegou: *“Perder para outros meninos tudo bem, mas de meninas não era legal e não... e não é certo”*, assim apoiado por outros colegas, acrescentou que as meninas não precisaram participar de competições por não possuírem capacidade de vencer. Interrogado sobre a razão de seu pensamento, ele não conseguiu explicar qual seria o problema de ganhar das meninas.

Outro episódio marcante deu-se no período junino (Comumente, as escolas realizam festas juninas e nos meses de maio e junho organizamos os casais e iniciamos os ensaios para as quadrilhas juninas). Um aluno não quis participar por ser renegado por uma das coleguinhas por sua cor, apesar de todas as minhas tentativas em sala de aula e em conversas com sua mãe, o aluno não participou da festa.

Outro comportamento gritante vinha de encontro ao aceitar-se, esses alunos não encontravam representatividade no seu meio social ou na escola. Era preciso empoderá-los e lhes mostrar quão fundamental e relevante foi e é o protagonismo negro na nossa história.

Havia iniciado rodas de conversas e buscado promover ações de incentivo a solidariedade para com o outro, e trazer desde o início do ano uma visão sobre a importância de sermos diferentes e como isso afeta positivamente nossa vida.

Mas fazia-se necessário debater essa tese e era preciso buscar os melhores meios de se chegar aos assuntos almejados. Estar numa posição de educadora é uma responsabilidade que não há medida, o que é dito e como é dito produz resultados no futuro. O principal objetivo seria o de cada um ter o entendimento da importância de enaltecer as diferenças entre pessoas e tornar o mundo igualitário e justo.

Promover debates, apresentar grandes heróis da nossa história, conhecer grandes personalidades negras do Brasil e todas tentativas de tornar o tema da cultura afro-brasileira reconhecido são banalizadas, escondidas e, na maioria vezes, camufladas. Então, surge a oficina: “A África que somos”.

O trabalho de bibliotecária educadora traz a função de mediar, dar suporte, facilitar o acesso às informações e desenvolver ações. A função de educadora abre um leque ilimitado de possibilidades, tendo como aliados o tempo, o espaço da sala de aula e o cotidiano.

Existe um perceptível interesse dos estudantes a respeito da história do Brasil e dos nossos antepassados, em especial, sobre a vinda de cidadãs, cidadãos, guerreiras, guerreiros, generais, príncipes, princesas, rainhas e reis para compor a nossa nação.

A primeira ação da oficina trouxe uma inquietação quando questionamos os alunos e alunas se: Somos iguais ou somos diferentes? O ponto de vista de uma criança vai variar por muitas razões, e ser influenciado por tantas outras. A maioria dos alunos consideravam-se diferentes e quando perguntados sobre o porquê, a maioria modificou a sua opinião e disseram que seríamos todos iguais. Apenas uma aluna nutria o pensamento de sermos tanto iguais quanto diferentes.

Ao serem interrogados sobre o motivo de terem mudado sua opinião, a turma alegou as diferentes características físicas do corpo humano (dois braços, duas pernas, uma cabeça, boca, ouvidos). Assim, a percepção dos alunos ao que tange à igualdade está relacionada ao físico.

Quanto à diferença, esta já faz parte de suas percepções no ponto de vista de gênero, “somos diferentes porque existem meninos e meninas”. Reconhecidos os pontos de vista,

iniciamos uma roda de conversa sobre a valorização das diferenças e a importância da igualdade de direitos e oportunidades.

A segunda ação tinha por finalidade a apresentação do livro: **A luta de Zumbi dos Palmares**. Ele conta a história da escravidão no Brasil e destaca a luta de Zumbi que, não sozinho, buscou libertar nossos antepassados. A receptividade foi tão intensa que decidimos que cada aluno levaria para casa para passar dois dias com o livro para lê-lo, folheá-lo, desenhar suas figuras e aproximar-se ainda mais do passado escondido, da história renegada e deixar de pensar apenas como escravos os reis e rainhas da época.

Essa ação acabou envolvendo diretamente as famílias que também tiveram contato com a leitura, visto que muitos alunos em processo de aprendizado ainda necessitam de auxílio em leituras mais complexas e compreensão de expressões e palavras.

Naqueles dois dias, o livro deveria ser sentido e considerado de quem o levaria para casa e cada um tinha a proposta de explicar aos pais, familiares ou amigos que ali existiam fatos do passado que realmente aconteceram.

Além da visita de Zumbi dos Palmares à casa de cada um, iniciamos uma busca por mais pessoas que lutaram pela liberdade, que viveram ou não no mesmo período de Zumbi, que fizeram ou fazem história.

Decidimos pesquisar, e cada aluno trouxe a biografia de uma personalidade negra do Brasil - do passado e do presente - para apresentarem aos seus colegas. Dandara, Machado de Assis, Aquatune, o próprio Zumbi e Pelé visitaram a aula a partir do olhar daqueles que estão construindo suas personalidades, opiniões e senso crítico.

O próximo passo foi ressignificar a capoeira, entendida e apresentada à turma como expressão cultural fundada no Brasil que une arte marcial, esporte, cultura popular e música. A capoeira é desenvolvida por descendentes de africanos e marcada por golpes, movimentos ágeis e complexos aplicados, inicialmente, por chutes e rasteiras, além de cabeçadas, cotoveladas, joelhadas, acrobacias em solo ou aéreas.

A fim de fixar essa ideologia de valorar esse patrimônio cultural popular levamos os alunos a assistir uma aula. A escola incentiva atividades extracurriculares e disponibilizou aulas de capoeira todas as segundas no horário de 8 às 9 horas da manhã desde o ano 2017. Não é surpresa que poucos alunos participam dessas aulas. Num universo de 130 alunos apenas 12 são inscritos nas aulas e a turma do 2º ano tem apenas uma aluna praticante.

Para direcionarmos melhor a classe, indicamos alguns pontos fundamentais para que o olhar de cada um buscasse perceber o todo e, em especial, as roupas, os instrumentos, as músicas, os movimentos, as pegadas, e a fala do mestre de capoeira.

Fomos recepcionados com um rápido discurso do mestre, que apresentou a capoeira para os pequenos como uma arte que por muito tempo foi criminalizada. Em um trecho da fala, ele ressaltou: “Por muito tempo, a gente foi proibido de praticar a capoeira no Brasil e hoje somos livres para ensinar. A capoeira é arte, cultura e resistência. Ela está no sangue de todos nós”.

Convidados a prestigiar a apresentação solo dos colegas de escola, incluindo sua colega de turma, os estudantes cantaram, aplaudiram os colegas, observaram as roupas, identificaram a inclusão que a capoeira proporciona ao verem os colegas maiores jogarem com os menores, as meninas com

os meninos e os pequenos se destacarem na execução dos golpes.

De volta à sala de aula com todas as informações observadas, percebidas e ouvidas produziu-se um longo diálogo sobre a valorização da nossa cultura e a relevância de reconhecer o que é nosso. As meninas tinham a impressão de que capoeira deveria ser uma prática entre os meninos, o que trouxe admiração à colega que participa e quebrou um paradigma dominante entre elas. Aos meninos, foi perceptível a admiração aos que demonstraram domínio dos movimentos assistidos e o desejo de fazer parte daquele universo.

O encantamento da turma ao interagir com a roda, realiza a mudança do olhar distanciado que tinham a respeito do que era a prática de um dos elementos mais preciosos da cultura afro-brasileira. Utilizada há séculos como defesa, hoje é constituída como patrimônio cultural e imaterial. O resultado da aula veio com o interesse dos alunos em praticar e se inscrever, assim como, com a matrícula de alguns. Além disso, a capoeira transformou-se também em brincadeira no intervalo das aulas.

A ação seguinte deu-se na apresentação do “livro mais lindo do mundo”. Houve a exibição da capa e explicação à silenciosa turminha do 2º ano de que existem partes tristes que ninguém gosta de falar, por ser um pedaço da história do Brasil que querem que seja escondida.

No livro, tem partes lindas de povos que existiram, que ainda existem e que foram sequestrados de seus reinos, suas casas e suas famílias. Em suma, o livro traz sobre esses povos que chegaram aqui: um lugar que não conheciam, não entendiam a linguagem e que sequer imaginam ser onde enfrentariam uma verdadeira guerra. Eles foram machucados, presos e impedidos de terem aquilo que todos hoje temos: a

LIBERDADE. E mesmo na dificuldade, eles não se entregaram e foram à luta para conquistar a liberdade para todos os seus irmãos. E eles venceram! Nós vencemos, pois o bem sempre vence! Foram 300 anos de luta até o fim. Os filhos dos filhos dos reis e rainhas, cidadãos e cidadãs que sequestrados no continente africano trouxeram no seu sangue a força, a arte e a alegria. Fomos presenteados com muitos bens: Danças, artes, palavras, a luta, as cores, os cabelos, a cor da pele, o formato do rosto, a mistura e a fé. Somos filhos dos filhos da África. O Brasil é Afro. Somos a união de todas as etnias e raças.

Após a fala, todos os alunos puderam folhear o livro: *África e Brasil Africano*, de Marina de Mello e Souza. Que, imediatamente, tornou-se realmente o livro mais lindo do mundo por contar a história de todos nós e reafirmar - aos que ainda tinham receio de querer ouvir ou ler sobre - a história, que agora era contada por quem fora oprimido. Todos os alunos representaram o que viram de mais interessante no livro para a classe e realizamos um concurso de desenho.

A seguinte atividade trouxe mais um livro, dessa vez pertencente à coleção de paradidáticos do ano de 2018. O título, muito especial e significativo, chama-se **O espelho de Lelê**, de Valéria Belém. Cada aluno levou seu livro para a casa e leu sozinho. Para esta atividade, foi também sugerida a colaboração dos adultos, assim, todos os alunos realizaram a leitura. Em sala produzimos mais uma roda de leitura com cada um com seu exemplar em mãos para acompanhar o debate e dar a sua opinião.

De imediato, alguns disseram que a historinha não produziu significado, não entendiam o que significava, pois, “a menina só se olhava no espelho”. Debatemos, então, o fato de crescermos e mudarmos, e o valor de sermos diferentes.

O estereótipo de beleza dominante foi trazido à conversa e a divergência de opiniões sobre Lelê ser bonita ou ser feia foi o item seguinte discutido. Poucos renegavam sua aparência e não conseguiam explicar o motivo. Foi imprescindível falar novamente sobre o se reconhecer como diferente e valorizar e respeitar a forma do outro, pois tanto o que somos, como o que o outro é, diz respeito não apenas à sua genética, mas, principalmente, a um bem cultural que por muito tempo tentaram apagar. Todavia, devemos enaltecer o ser diferente, neste caso, fizemos o debate realizando *links* com as leituras feitas anteriormente.

Um espelho foi colocado na roda e foi proposto que cada um olhasse seu reflexo e nos dissesse algo que amava em si, algo que é diferente dos outros colegas e igual à Lelê. Os pequenos que criticaram a aparência física da personagem do livro, discutiram o fato do cabelo dela ser diferente demais e de acharem ela feia. Muitos deles tiveram maior dificuldade em encontrar em si algo que consideravam bom.

Por fim, as crianças deveriam reproduzir Lelê e na mesma folha um autorretrato deles. O desafio dessa atividade esteve vivo e forte na cor da pele. Houve resistência por não quererem pintar a pele e a escolha do melhor tom a ser usado, isso tanto deles quanto da personagem central. Era confuso para eles escolher a cor e ao escolherem os cabelos eram destacados, os olhos e a boca.

A maioria trouxe o desenho “finalizado” e sem cumprir esse item. Então, foi pedido para que procurassem reproduzir o mais fielmente possível como ela é e como eles e elas são. Era primordial colocar a cor na pele de ambos. Em contrapartida, outros demonstraram encantamento. A mensagem passada no enredo foi recebida com prazer, reconhecimento e pertencimento. Esses não tiveram dificuldades em se verem no

espelho e mostrarem aos colegas o que a menina tinha e eles também.

Trataram a aparência física da menina com admiração, comparando-se à ela e aos seus aspectos físicos. Em reproduções de alguns retratos, a personagem foi retratada como heroína com poderes especiais, tendo a grande missão de defender todas as crianças que precisassem. Esses alunos coloriram a si como a Lelê, desejosos de ser linda e forte como ela.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuar como educadora é uma experiência única. Mediar conhecimentos é apresentar culturas, Arte, Matemática, Ciências, História, Geografia, Português, Redação... No meio de tantos livros, onde encontrar a cultura afro-brasileira? Em todos! Em tudo!

Tentei levar a cada um dos pequenos um olhar de pertencimento para se reconhecerem nos conteúdos, na sua vida escolar, na brincadeira, no ato de estudar, enfim, para conhecerem as suas próprias histórias.

Descobrir a origem das coisas, das palavras e das pessoas e entender que o Brasil é um país miscigenado e que esse é o nosso privilégio, pois somos um povo que pertence ao mundo, temos um universo dentro de um país.

Observamos ser imprescindível que para trabalhar com a cultura afro-brasileira deve-se começar o mais cedo possível. Assim como, reconhecer-se na sua condição étnica (sendo negra, branca ou indígena) é fundamental para a sua formação, e entender e conhecer suas raízes históricas é determinante na sua própria identidade. Além de aprender a se respeitar assim como é e a respeitar o outro enxergando-o

como sujeito de direitos, independentemente de seu gênero, sua cor, sua idade ou sua classe social.

Após a realização do projeto percebemos o reconhecer do outro como um igual e o dispensar do olhar superior que foi identificado em sala dos meninos sobre as meninas.

Com a oficina, constatamos que o ensino de história e cultura afro-brasileira em sala de aula é possível, sim. Ao incentivar a discussão, notamos que há receptividade dos discentes e o leque de possibilidades de possíveis ações é imenso quando iniciada a abordagem da temática. Acrescentamos que muito ainda pode e deve ser feito e a escola tem a seu favor o cotidiano, e ele é integrador.

Agir como bibliotecária educadora em sala de aula mostrou-me imediatamente que o principal desafio encontrado na minha trajetória foi o próprio livro didático adotado pela escola, pois a coleção tinha um livro integrado, um livro de reforço e dois paradidáticos. No integrado, a disciplina de história possuía ganchos preciosos para serem desenvolvidos em sala como: identidade, as famílias, a vida em sociedade que possibilitavam o debate sobre miscigenação; além da escola, a comunidade (inclusos a rua e o bairro) e as datas comemorativas: carnaval, dia do índio, descobrimento do Brasil, dia do trabalho, folclore, dia da independência do Brasil, proclamação da república e, como último item, dia nacional da consciência negra.

Todos esses temas disponíveis no exemplar são ganchos preciosos para tratar as questões étnico-raciais na nossa sociedade, e na escola. Porém, se não forem apresentados a partir dessa perspectiva serão apenas conteúdos cotidianos e oportunidades perdidas.

Nos paradidáticos, o livro **Lelê e o espelho** pertencente à coleção foi a grande contribuição da coleção. Construir um

debate só foi possível também pela disposição de material de apoio, tanto presentes na biblioteca da escola, quanto em fontes diversas.

Outro desafio é a ideologia de alguns professores esperarem o mês de novembro para iniciar as suas práticas e projetos. No mês de culminância da consciência negra o tema é popularmente debatido. O próprio livro traz nas datas comemorativas o dia 20 de novembro.

Contudo, a proposta legislativa do artigo 79-B deve ser compreendida como o ponto alto dos projetos, o momento em que tudo que foi trabalhado em sala de aula deve ser compartilhado na comunidade escolar. E isso não significa que a escola não possa produzir ações relacionadas ao assunto no correr do ano letivo com a comunidade, longe disso. A lei é objetiva e direta ao aplicar seus incisos.

Ao lermos o artigo 26-A, fica óbvia a proposta de ministrar no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. Em aula percebemos que alguns alunos não conheciam ou sequer associavam certos símbolos à cultura afro-brasileira e outros conheciam a história contada de um ponto de vista limitador.

Os estudantes mostraram-se abertos, curiosos e receptivos ao tema. Era animadora a participação no debate e a defesa dos seus olhares sobre o que conheciam da história contada, respeitando e tirando as dúvidas conforme elas fossem aparecendo.

Faz-se necessário destacar quão fundamental é permitir que a ideologia de igualdade seja traduzida por cada aluno aproximando-os e aproximando-as de sua realidade. O contexto individual de cada um reflete nas suas relações dentro da escola e o conhecimento produzido em sala de aula

é reverberado nas suas relações além dos muros do colégio. Sabemos que o equilíbrio produzido entre a igualdade e a diferença resulta no respeito. Essa que é a bandeira para uma sociedade realmente democrática livre e justa.

A principal ferramenta utilizada fora o livro, indispensável na vida de todo ou toda e qualquer estudante, nada mais justo que utilizá-lo como mensageiro de uma sociedade livre justa e plural.

Acessar determinados conhecimentos e disseminá-los no seu meio é resultado do projeto: “A África que somos” que foi agregando às aulas a: “África do Brasil e o Brasil da África”. Os heróis e heroínas retratados e reconhecidos por eles agora conduzem uma nova forma de olhar quem foram na trajetória histórica do nosso país.

Acrescentando a isso, o *Livro África e Brasil Africano* mostrou-lhes de forma ilustrativa como eram esses povos, como vieram e como venceram, e muito de sua influência cultural em nosso país. Outro resultado positivo deu-se na aula de capoeira, agora vista como cultura pertencente a todos e agregadora de valores àqueles que a praticam.

Há urgência em se trazer o tema à sala de aula, não reservar para novembro, o fim do ano letivo, um debate que deve estar dentro do cotidiano escolar. Conduzir a desconstrução do discurso constante percebido e propagado por muitos professores sobre “os escravos africanos”, onde, é enfatizado o conformismo daqueles em detrimento à ideia de que sequestrados de suas nações transformaram o Brasil em um país rico em cultura e diversidade. E nós, como herdeiros devemos cultivar, zelar e, mais que tudo, nosso papel é retransmiti-la, disseminá-la.

Destacamos as rodas de leituras que produziram os resultados esperados ao transmitirmos determinada

informação. O retorno bem-sucedido se dá no momento do debate, na desconstrução de concepções limitantes. O protagonismo de nossos ancestrais é agora conhecido e reconhecido por cada criança envolvida no roteiro estabelecido, naturalizando o ser diferente e o respeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF. Disponível em: <<https://bit.ly/2QrzHC6>>. Acesso em: ago. 2018.

BICHERI, A. L.; ALMEIDA JÚNIOR, O. Bibliotecário escolar: um mediador de leitura. **Biblioteca Escolar Em Revista**, v. 2, n. 1, p. 41-54, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2Kofm0U>>. Acesso em: set. 2018.

CORRÊA, E. C. D. et al. Bibliotecário Escolar: Um Educador? **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 7, n. 1, 2002, p. 107-123. Disponível em: Acesso em: <<https://bit.ly/2WPDu3a>>. Acesso em: set. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GELMI, G. Vivendo Relações Étnico-Raciais na Escola de Ensino Fundamental: na Igualdade e na Diferença. In: SEMINÁRIO DIREITOS HUMANOS NO SÉCULO XXI, 6, 2010; ENCONTRO DE DIREITOS HUMANOS DA UNESP, 4,

2010, Educação, Direitos Humanos e Exclusão Social. **Anais...** FFC/UNESP-Marília, 2010, p. 1-12.

GUEDES, E.; NUNES, P.; ANDRADE, T. O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. **Revista Latino-Americana de História**. São Leopoldo, v. 2, n. 6, Edição Especial, p. 421-430, 2013. Disponível em: <<https://ouo.io/0FLOMj>>. Acesso em: ago. 2018.

MULLER, T. M. P. Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 77-95, maio/jun. 2018 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060-er-34-69-77.pdf>>. Acesso em: ago. 2018.

NUNES, C. A Lei Nº. 10.639/03 No Currículo escolar: Contribuições Para o Ensino da História e Cultura Africana e Afrodescendente. In: ENCONTRO REGIONAL DE ESTUDANTES DE DIREITO; ENCONTRO REGIONAL DE ACESSORIA JURIDICA UNIVERSITÁRIA, 21., 2008, Crato. **Anais...** Crato: Fundação Araripe, 2008.

OLIVEIRA, L. B. S.; CUNHA JUNIOR, H. A. A importância da Lei federal nº 10.639/03. **Revista África e Africanidades**, Ano 4, n. 16 e 17, fev./maio, 2012. Disponível em: <<http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/16-1701.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

PEREIRA, M. M.; SILVA, M. Percurso da Lei 10639/03: Antecedentes e Desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 14, 1-12, jan./dez., 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810/14010>>. Acesso em: Set. 2018.

PRODANOV, C. C.; FREITAS E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho

acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<https://ouo.io/ixanYG>>. Acesso em: ago. 2018.

SANTOS, R. R.; DUARTE, E. N.; LIMA, I. F. O papel do bibliotecário como mediador da informação no processo de inclusão social e digital. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. São Paulo, v. 10, n. 1, p. 36-53, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/viewFile/279/289>>. Acesso em: ago. 2018.

SILVA, K. M. G.; LENDENGUE, M. L. C. Bibliotecário na Formação de Leitores em Potencial. **Biblionline**, João Pessoa, n. esp. Encontro Nacional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Gestão e Ciência Da Informação (ENEB), p. 92-98, 2010. Disponível em: <<https://ouo.io/UTc5oy>>. Acesso em: set. 2018.

SILVA, P. C. C. Capoeira nas aulas de educação física: alguns apontamentos sobre processos de ensino-aprendizado de professores. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 889-903, out./dez. 2011. Disponível em: <<https://ouo.io/B8kQoB>>. Acesso em: ago. 2018.

TUONO, N. E. F.; VAZ, M. R. T. O racismo no contexto escolar e a prática docente. **Debates em Educação**, v. 9, n. 18, p. 204-216, 2017. Disponível em: <<https://ouo.io/fp5MCH>>. Acesso em: ago. 2018.

VIANNA, M. M.; BRAUN, P. Rodas de Leitura como Estratégias de Ensino e Aprendizagem. PLETSCHE, M. D. & RIZO, G. (Org.). **Cultura e formação**: contribuições para a prática docente. Seropédica (RJ): Editora da UFFRJ, p. 59-66, 2010.

VIEIRA, D. R. M. **O bibliotecário como mediador da leitura:** entre o livro e os usuários de três bibliotecas escolares públicas estaduais de Porto alegre. 2012, 59 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia e Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ROCHA, L. C. P. **Políticas Afirmativas e Educação:** A Lei 10639/03 no Contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

COM A PALAVRA, AS/OS PROFESSORAS/ES: A FORMAÇÃO DA/O DOCENTE EM BIBLIOTECONOMIA PARA A INCLUSÃO DAS TEMÁTICAS AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA PRÁTICA DOCENTE

Franciéle Carneiro Garcês da Silva

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre uma prática docente descolonizada ou preocupada com a inserção das temáticas que estão à margem dentro da sociedade brasileira deve ser um dos principais objetivos de professoras/es na atualidade. Em tempos em que ser docente é um dos trabalhos mais desvalorizados em nosso país, contemplar e representar as populações que contribuíram e contribuem para o seu desenvolvimento é uma das pautas mais urgentes para que o respeito, a equidade e a diversidade étnico-racial sejam propagados.

Pensando na prática docente em Biblioteconomia, as reflexões que baseiam a pesquisa a ser apresentada são: As/os docentes de Biblioteconomia encontram-se preparadas/os para a inclusão das temáticas africanas e afro-brasileira na formação bibliotecária? É possível inserir as temáticas no curso e formar bibliotecárias/os se não houve formação para discutir questões étnico-raciais?

Para buscar responder às questões deste estudo, primeiramente, vou voltar às minhas “raízes acadêmicas” e

analisar os discursos obtidos no meu trabalho de conclusão de curso, defendido em 2016. Dentro da referida pesquisa, surgiram cinco pontos de reflexão a partir da entrevista de 13 docentes do curso no qual fiz minha graduação em Biblioteconomia, a saber: 1) a importância da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no curso; 2) o currículo do curso e a disciplina sobre a temática; 3) a formação dos docentes e a inclusão da temática na prática docente; 4) o desconhecimento da Lei Federal nº 10.639/2003 e; 5) o surgimento de outros temas de discussão (SILVA, 2016).

Para esta pesquisa, o foco encontra-se especificamente no ponto 3 intitulado “a formação dos docentes e a inclusão da temática”. A inclusão da temática, neste capítulo, irá considerar tanto a discussão como um tópico específico (disciplina obrigatória ou optativa, capacitação para bibliotecários docentes, projetos de pesquisa ou extensão, etc.), quanto como transversal, ou seja, discussão abordada dentro das salas de aula, inserção no plano de ensino, discussão de produções científicas de bibliotecárias/os negras/os em sala de aula, entre outras ações.

Neste sentido, este capítulo visa, a partir de um corpus reduzido de discursos de docentes pertencentes a um curso de Biblioteconomia, discutir sobre a formação e a inserção (ou não) das temáticas africana e afro-brasileira na formação bibliotecária para a prática docente, com o intuito de identificar possíveis ações para que seja suprido este déficit.

Com o advento das ações afirmativas em instituições de ensino superior, a inserção de negros e negras em universidades públicas e particulares de ensino aumentou, e aumentaram também as reivindicações quanto à representatividade, discussão de temas emergentes para as populações negras e formação adequada do profissional

bibliotecário para a erradicação do racismo e respeito à diversidade étnico-racial e de gênero.

Assim, busco refletir quais os caminhos possíveis para formar futuros bibliotecários para a inclusão das temáticas africana e afro-brasileira em suas práticas profissionais, especialmente, em suas práticas como docentes de cursos de Biblioteconomia.

2 PENSANDO A FORMAÇÃO BIBLIOTECÁRIA DO DOCENTE BRASILEIRO E AS TEMÁTICAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

Quando estudamos sobre o ensino de Biblioteconomia Brasileiro aprendemos sobre as escolas das quais os cursos de Biblioteconomia atuais descendem, e descobrimos que possuímos perspectivas de ensino e formação oriundas das vertentes norte-americana e francesa (CASTRO, 2000; SOUZA, 1993, 1996, 1997, 2009). No entanto, aspectos relacionados à formação para atuação política, ética e respeitosa da diversidade étnico-racial e de gênero ainda são pontos fundamentais que precisam ser abordados de forma profunda na formação do bibliotecário que futuramente formará outros bibliotecários.

Pensar que o bibliotecário não possui preconceitos ou não os dissemina em sua prática docente ou profissional é uma ilusão, pois é importante lembrar que esses profissionais são seres humanos moldados por uma visão de mundo vinculada às visões hegemônicas de sociedade que propaga o racismo, a desigualdade e o preconceito. Existe ainda, uma visão de imparcialidade na área que, mesmo sem intenção,

retira a responsabilidade do profissional quando deixa de pensar a sociedade e as diferentes comunidades - com suas diversidades e especificidades - que serão atendidas por seus produtos e serviços. Há ainda, quando acontece deste bibliotecário cometer um ato racista e preconceituoso em sua prática e, por conta do discurso de imparcialidade, este fato não ser refletido criticamente e ações concretas de conscientização deixarem de serem criadas visando ao extermínio destas atitudes.

Quando pensamos a prática docente, casos racistas, preconceituosos e que demonstram a parcialidade dentro do fazer profissional devem ter a devida atenção, visto que podem influenciar de forma negativa na formação de estudantes negros de Biblioteconomia. Silva, Saldanha e Pizarro (2018) elucidam que dentro do ambiente universitário, a manifestação da branquitude¹⁹ pode estar vinculada à pseudo-imparcialidade profissional quando inferem que a branquitude: “pode se manifestar de diversas formas na docência bibliotecária e nas tomadas de decisão de um docente com relação, por exemplo, à atribuição de notas; na seleção de estudantes para bolsas de projetos de pesquisa, extensão e ensino; no pré-conceito ou pré-julgamento atribuído a determinado aluno sem o conhecer, entre outros aspectos” (SILVA; SALDANHA; PIZARRO, 2018, p. 3826).

¹⁹ Corossacz (2017, p. 200) infere que a branquitude é caracterizada por “expressar uma posição de privilégio estrutural, determinada por uma combinação de fatores históricos e de mecanismos ligados ao presente”. A branquitude interfere no desenvolvimento da igualdade e justiça para todos dentro da sociedade.

2.1 ABORDAGENS CRÍTICAS NA BIBLIOTECONOMIA E A REFLEXÃO SOBRE O ENSINO E PRÁTICA PROFISSIONAL

Com relação às abordagens críticas na Biblioteconomia e Ciência da Informação (BCI), as reflexões trazidas por Antonio García Gutiérrez precisam ser evidenciadas, visto que este autor discute a descolonização do conhecimento por intermédio dos chamados “estudos pós-coloniais” (GARCÍA GUTIÉRREZ, 2013). Considera que o mundo biofísico e o universo do conhecimento estão em constante recolonização e, portanto, o pensamento e o conhecimento também não conseguem ficar excluídos desse processo. Nesse sentido, frisa que, mesmo com o processo de colonização dos saberes, não devem ser excluídas ou erradicadas práticas de saberes consideradas periféricas (como destacaríamos os saberes de africanos, população LGBTQI, indígenas, entre outros) para que não se transgrida os limites da própria produção do conhecimento. Cita Foucault (1979) para destacar que “poder coloniza para fora e para dentro” e que as relações humanas são pensadas como uma construção constante e fragmentada a partir de práticas de poder exercidas no dia a dia das pessoas. Assim, o poder do colonizador não faz parte dos sujeitos em si, mas sim da natureza das relações sociais. Ainda para o autor, o pós-colonial não seria um estado definitivo, mas sim uma outra forma de recolonização das instâncias físicas e simbólicas (GARCÍA GUTIÉRREZ, 2013).

No campo das abordagens críticas sobre o ensino de Biblioteconomia, Francisco das Chagas de Souza (2008) chama a atenção para o fato de que a formação oferecida pelos cursos de Biblioteconomia até os anos 2000 possuía um caráter formador para capacitar gestores de informação, pessoal para operação de bibliotecas e para atuar no ensino superior de

Biblioteconomia. Por falta de uma formação voltada para a licenciatura em Biblioteconomia, havia um impedimento na preparação de docentes para atuar no ensino médio e escolas que formariam técnicos em Biblioteconomia. Dessa forma, os cursos preparavam os profissionais visando o mercado profissional, o que apontava para uma perspectiva curricular e de carreira acadêmica voltada para uma concepção elitista. Em outras palavras, eram formados profissionais que visavam o domínio das técnicas e não ao atendimento das necessidades informacionais e interesses de leitura, lazer e informação da sociedade.

Quase dez anos depois, Daniella Câmara Pizarro (2017, p. 231) realizou um estudo com os docentes dos cursos de Biblioteconomia em Santa Catarina e constatou que o processo de ensino formava bibliotecários voltados para o “servilismo econômico e coerente com o movimento tecnocrático e desestruturador que as lideranças financeiras exigem”. Assim, encontrou uma distância entre o profissional e a sociedade que só tende a crescer, visto que o modelo tecnicista de ensino trazido para o Brasil das Escolas de Biblioteconomia dos Estados Unidos ainda é o que está em vigor. Chama a atenção para o fato de que esse modelo não representa o que é necessário a um modelo brasileiro de Biblioteconomia.

Neste aspecto, destacamos o fato da escolha do modelo de ensino estadunidense que foi realçado nas escolas de Biblioteconomia brasileiras, visto que a história e os autores da Biblioteconomia Negra Americana não são pauta dos currículos dos cursos de Biblioteconomia do nosso país (SILVA; SALDANHA, 2018; SILVA, 2019). Isso nos faz refletir qual foi o modelo de profissionais pensados para a sociedade brasileira, onde a maioria da população é negra, mas o modelo de ensino biblioteconômico-informacional vigente é o

estadunidense branco, que, conforme Pizarro (2017, p. 232), “refere-se então, a algo que não foi criado por esse grupo e somente, reproduzido no eco do eco dos seus discursos”.

Cito ainda, minha recém-defendida dissertação de mestrado cujo foco esteve – entre outros enfoques – no currículo de Biblioteconomia de cursos brasileiros de instituições públicas e estaduais de ensino superior e constatou-se somente 16 disciplinas que abarcam as temáticas africanas e afro-brasileiras de 2272 disciplinas analisadas. Mostramos ainda, o que os docentes professam sobre a formação bibliotecária e a relação com as temáticas africanas e afro-brasileiras, e como se utilizam do currículo oculto²⁰ para poder inserir as demandas sobre a temática em sala (SILVA, 2019).

Pensemos, então, a formação da/o bibliotecária/o que será docente de cursos de Biblioteconomia e ainda não foi preparada/o para desempenhar um papel formador/a que busque a inserção de diferentes saberes. Sensibilizá-la/o para a inclusão de temáticas que abarquem a diversidade presente na sociedade, assim como uma formação profissional que influencie na construção identitária de grupos marginalizados e fragilizados perante políticas genocidas, repressoras e espistemicidas promovidas pelo Estado e grupos hegemônicos é algo urgente. Esta formação pode ser realizada por intermédio de formação continuada para bibliotecários/os, como cursos direcionados para as temáticas étnico-raciais e de gênero, eventos científicos, grupos de trabalhos, projetos de

²⁰ Quando o docente insere temas, discussões, bibliografias e produções científicas que não estavam no plano de ensino ou ementa da disciplina.

pesquisa e extensão em colaboração com núcleos de estudos afro-brasileiros, entre outros.

2.2 DA ATUAÇÃO À FORMAÇÃO: BIBLIOTECÁRIAS/OS NEGRAS/OS E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DENTRO DA BIBLIOTECONOMIA

Diversos trabalhos científicos distribuídos nas mais diferentes áreas do conhecimento têm buscado elucidar como o preconceito, o racismo, a branquitude²¹ e as estruturas racistas de nossa sociedade contribuem para a manutenção das desigualdades étnico-raciais, sociais, econômicas, educacionais que atingem, especialmente, as populações de origem africana. Entre estas pesquisas, podemos elencar os estudos de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999, 2004), Edith Piza (1998, 2002, 2014), Maria Aparecida Bento (2002, 2014), Kabengele Munanga (2004, 2009), Lia Vainer Schucman (2012, 2014a,b, 2018), Lourenço Cardoso (2008, 2014) e Ruth Frankenberg (2004) no que concerne aos estudos sobre branquitude, raça,

²¹ Para saber mais sobre a Branquitude nas práticas docentes em Biblioteconomia, leia o texto: SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; SALDANHA, Gustavo Silva; PIZARRO, Daniella Camara. A Branquitude nas Práticas docentes em Biblioteconomia e Ciência da Informação: Notas Teórico-Críticas sobre um Ensino no âmbito do preconceito racial. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – ENANCIB, 19., Londrina, 22 a 26 de outubro de 2018. **Anais...** Londrina: UEL; ANCIB, 2018. Disponível em: <<http://twixar.me/7Kg3>>. Acesso em: 10 set. 2018.

racismo, mito da democracia racial, branqueamento e seus efeitos, assim como os enfrentamentos realizados pelos sujeitos oprimidos.

No que concerne à Biblioteconomia e Ciência da Informação, citamos autores e autoras bibliotecárias/os e profissionais da informação como: as publicações solo de Mirian de Albuquerque Aquino (2010, 2013, 2015), assim como aquelas realizadas com seus orientados e orientadas Leyde Klébia Rodrigues, Jobson Francisco Silva Junior, Vanessa Alves Santana, Ronhely Pereira Severo, buscaram pensar a informação étnico-racial; construção identitária de pessoas negras dentro do ambiente acadêmico; a exclusão da população afro dos lugares de produção de conhecimento (AQUINO; SILVA JUNIOR, SEVERO, 2014); práticas profissionais e informação étnico-racial em bibliotecas (AQUINO; SANTANA, 2014); música, comunidades virtuais e a construção da identidade afrodescendente (SILVA JUNIOR; SILVA, AQUINO, 2014a); movimento negro e comunicação (SILVA JUNIOR; SILVA, AQUINO, 2014b); fontes de informação, movimento negro e informação étnico-racial (SILVA; AQUINO, 2014); produção do conhecimento sobre o negro em repositórios digitais (AQUINO; SILVA; SANTANA; OLIVEIRA; SEVERO, 2013), entre outras abordagens.

Francilene Cardoso também trouxe sua contribuição para discutir a/o negra/o e as bibliotecas com sua dissertação de mestrado intitulada “Biblioteca Pública na (re) construção da identidade negra”, da qual originou-se o livro “O negro na Biblioteca” publicado em 2015 (CARDOSO, 2011; 2015).

Erinaldo Dias Valério tem discutido sobre informação étnico-racial e movimentos sociais negros (VALÉRIO, 2014) e relações raciais e formação política da/o bibliotecária/o para tal (VALÉRIO, 2018). Juntamente com Dávila Maria Feitosa da

Silva, este pesquisador tem produzido sobre descolonização do fazer bibliotecário (SILVA; VALÉRIO, 2018); informação étnico-racial e os seus usos para uma participação cidadã (VALÉRIO; SILVA, 2018), além de discutir as relações raciais vinculadas à Biblioteconomia (VALÉRIO; SILVA, 2018).

Do sul do país temos as produções científicas realizadas a partir de bibliotecárias negras e integrantes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), do qual fiz parte e de onde herdei minha formação para discussão da temática africana e afro-brasileira na Biblioteconomia e Ciência da Informação e, que dentre outras bibliotecárias negras, formou também:

a) Graziela dos Santos Lima, cuja dissertação teve como foco os cabeçalhos de assuntos de estudos africanos e afro-brasileiros (LIMA, 2016). Suas pesquisas versam também sobre Tesouro Afro-brasileiro (LIMA; KROEFF; RIBEIRO JUNIOR, 2014), legislação, questões étnico-raciais e a Biblioteca (CARDOSO, LIMA, 2018), bibliotecas especializadas da temática étnico-racial (CARDOSO; LIMA, 2012; CARDOSO; GARCÊS; COSTA; LIMA, 2015; CARDOSO; SILVA; LIMA; COSTA, 2015) e, atualmente, tem discutido em suas pesquisas a organização e representação da informação do conhecimento vinculadas aos Estudos Africanos e da Diáspora; b) A bibliotecária Andreia Sousa da Silva recentemente defendeu sua dissertação sobre núcleo de estudos afro-brasileiros e o contexto informacional (SILVA, 2018; SILVA; KARPINSKI, 2018) e cujas pesquisas versam sobre diversidade étnica na biblioteca e a Lei Federal nº 10.639/2003 (SILVA; FONTES, 2017); Projetos de extensão pertencente à NEABs como veículos de disseminação e produção da informação (SILVA; LUCAS, 2006), além de outros estudos vinculados a movimentos associativos e à biblioteconomia catarinense; c)

cito também, a bibliotecária Sandra Regina Fontes, cujos estudos estão vinculados à educação das relações étnico-raciais na biblioteca escolar (FONTES; MARTINS FILHO, 2018).

Em se tratando de estudos sobre a formação bibliotecária e a inserção da temática negra, estes têm sido desenvolvidos por bibliotecárias/os negras/os, docentes e estudantes de graduação e pós-graduação. Cito aqui, os estudos mais atuais que têm sido elaborados e publicados pensando a formação e atuação bibliotecária.

Em 2017, o artigo intitulado “As temáticas africana e afro-brasileira em Biblioteconomia e Ciência da Informação” de minha autoria em parceria com os docentes Daniella Camara Pizarro e Gustavo Silva Saldanha, apresentado no Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB) e, posteriormente, publicado na revista *Tendências de Pesquisa em Ciência da Informação*, promoveu uma crítica epistemológica frente à construção da formação em Biblioteconomia e focou nos problemas apontados na área buscando reconhecer como estão sendo desenvolvidas (ou se estão ausentes) as temáticas africana e afro-brasileira na constituição da Biblioteconomia Brasileira (SILVA; PIZARRO; SALDANHA, 2017).

No ano de 2018, o livro “Bibliotecári@s negr@s: ação, pesquisa e atuação política” (SILVA; LIMA, 2018) trouxe alguns capítulos para pensar o ensino, a formação bibliotecária e a inclusão das temáticas étnico-raciais nos cursos e disciplinas. O capítulo “Pensando uma Biblioteconomia Afrodiáspórica” (LIMA; SILVA, 2018) aponta sugestões de bibliografias, autoras/es e assuntos e temas a serem inseridos em disciplinas dos cursos visando a representação do que chamamos de “Biblioteconomia Afrodiáspórica”. Disciplinas

como Fundamentos da Biblioteconomia, Introdução à Biblioteconomia, Fundamentos da Organização do Conhecimento, Representação descritiva, Representação temática, Introdução ao Pensamento Filosófico e Científico receberam sugestões para a inserção de um pensamento que valorize as temáticas ligadas às pessoas negras e busque formar profissionais que sejam mais humanos e respeitosos da diversidade, identidade e dos saberes dessas populações (LIMA; SILVA, 2018).

Dávila Maria Feitosa da Silva e Erinaldo Dias Valério, em seu capítulo “Descolonizando o fazer bibliotecário: uma ação urgente e necessária” presente na obra supracitada, discutem a descolonização da prática e dos serviços oferecidos por bibliotecárias/os. Neste capítulo, apresentam como a formação bibliotecária - entre outros pontos - possui suas bases vinculadas à colonialidade do saber e que o processo educativo acaba por promover a estereotipia da população negra e sua representação negativada em aparatos de construção do imaginário social. (SILVA; VALÉRIO, 2018).

Erinaldo Dias Valério publicou o capítulo “A formação política do(a) bibliotecário(a) no campo das relações raciais” no livro “Formação e atuação política na Biblioteconomia” no qual “debate questões preliminares sobre a formação política do(a) bibliotecário(a), no que se refere a atuação antirracista nas diferentes unidades de informação e apresentar algumas possibilidades de ação prática” (VALÉRIO, 2018, p. 285). Neste mesmo livro, Elisângela Gomes discute sobre o currículo de Biblioteconomia, a função social da área e a temática étnico-racial no contexto universitário (GOMES, 2018).

Como podemos perceber, pensar uma Biblioteconomia mais humana seria pensar na inclusão das populações que diariamente são excluídas dos espaços de aprendizagem das

universidades, das escolas e das bibliotecas, além de adotar um modelo brasileiro de ensino de BCI que resulte na formação de um/A profissional que conheça a população brasileira e as suas necessidades informacionais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PERFIL DOCENTE

Este estudo é de natureza qualitativa, o qual, foi desenvolvido a partir de bibliografias e dos discursos coletados de docentes colaboradores, efetivos e substitutos do curso de Biblioteconomia de uma instituição de ensino superior localizada no sul do país. Assim, utilizarei um enfoque descritivo para apresentação e discussão dos resultados. Importante frisar que neste capítulo serão omitidos o nome da instituição e das/os participantes da pesquisa, sendo atribuídos às/aos participantes os nomes de “Entrevistada/o 1”, “Entrevistada/o 2”, e assim por diante.

Neste sentido, quanto ao perfil das/os 13 docentes entrevistadas/os, deste total, 10 eram efetivos, uma pessoa era professor/a substituto/a e dois docentes eram do Departamento de Ciências Humanas. Quanto à idade, quatro encontravam-se com idades entre 30 e 40 anos, cinco entre 40 e 50 anos e quatro docentes entre de 50 e 60 anos. Quanto ao gênero, 10 são mulheres e três homens.

No que concerne à graduação, sete professoras/es são graduadas/os em Biblioteconomia, duas pessoas possuem graduação em Biblioteconomia e Documentação, uma possui graduação em Superior Tecnólogo em Processamento de Dados, um/a docente com graduação em Ciências da Computação e em Administração, um/a docente com

graduação em História (Licenciatura e Bacharelado) e outra/o com graduação em Filosofia. Além disso, duas pessoas que possuem graduação em Biblioteconomia, também são graduadas/os em Pedagogia e em Educação Física.

Quanto à realização de pós-graduação, seis docentes apresentam especialização nas seguintes áreas: Gestão de Bibliotecas, Direitos Humanos e Cidadania, Informação para Indústria, Educação Física Infantil, Gestão de Arquivos Públicos e Empresariais, Documentação e Informação e Gestão de Bibliotecas Escolares. Todos os professores possuem Mestrado e áreas em que cursaram foi: a) Educação; b) Educação e Cultura; c) Ciência da Informação; d) Engenharia de Produção; e) Sociologia Política; f) Antropologia Social e, e) Filosofia. Quanto ao Doutorado, dez docentes são doutoras/es e um/a era doutoranda/o. As áreas dos doutorados destas/es docentes são: Tecnologia e Sistemas de Informação, Engenharia e Gestão do Conhecimento, Ciência da Informação, Sociologia Política, Educação, Ciências da Comunicação, Ciências Sociais e Filosofia.

Após a realização das entrevistas entre agosto e outubro de 2016, aplicou-se, como metodologia para análise dos depoimentos, o Discurso do Sujeito Coletivo. Esta modalidade permite organizar e tabular dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos. Assim, é um recurso metodológico que permite o resgate de opiniões coletivas. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000; LEFÈVRE; CRESTANA; CORNETTA, 2003; LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

4 FORMAÇÃO PARA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL? O QUE DIZEM OS DOCENTES

Quando perguntada às/aos docentes a seguinte questão: “O(a) senhor(a) teve formação para trabalhar com esta temática? O(a) que o(a) senhor(a) pensa sobre isso?”, a maioria dos docentes disseram:

Não! Não tenho formação! Tenho um pouco da leitura, né? é.. e tenho pra mim o sentimento, assim, da dívida histórica que nós temos, né? Eu lembro que a primeira vez que eu fui aprender sobre isso, foi no mestrado. (Entrevistada/o N^o 1).

Não... Não aplico em absolutamente nada. Aliás, essa tua pergunta... me fez refletir. (Entrevistada/o N^o 2).

Não, não tive formação! Aí é uma questão de auto formação, né? Auto formação de ir percebendo de ir identificando a necessidade de tratar esse assunto, né? (Entrevistada/o N^o 3).

Não tive e... parando agora nesse momento pra refletir, quando você fez a primeira pergunta, né? Se eu acho que é importante que o bibliotecário entenda e conheça, eu acho que a importância é essa assim, sabe? Eu não recebi mesmo nem na graduação, fiz mestrado e doutorado em educação e não me lembro inclusive de temas, tô aqui tentando puxar pela memória, de colegas porque as vezes não é uma

pesquisa nossa mas a gente acaba se, acho que assim, se solidarizando com as pesquisas dos colegas, né? E eu não me lembro dessa temática fazer parte da teoria ou da base de trabalhos de colegas. Então, realmente não recebi formação! (Entrevistada/o N^o 4).

Na graduação, eu não tive na Biblio... (Entrevistada/o N^o 5).

Não, não tive formação durante o curso de graduação... (Entrevistada/o N^o 6)

Não tive! Não tive formação pra trabalhar essa temática. (Entrevistada/o N^o 7).

Não, eu não tive formação é... mas eu julgo de extrema importância que isso seja trabalho, né? (Entrevistada/o N^o 8).

Sou bacharel em Biblioteconomia, formada numa época em que essas questões não eram debatidas como nos dias atuais. Não tive, portanto, qualquer formação a respeito da temática. (Entrevistada/o N^o 9).

Não. A formação sobre a temática vem da minha origem, bisavô de origem escrava (Bahia). Avós e tios, meu pai, enfim origem familiar. (Entrevistada/o N^o 10).

Não tive formação sobre isso, né? Na graduação, a minha formação é tecnológica na computação, a ênfase disso... os aspectos sociais são mais limitados, né? [...] Muito pouco, a questão social é muito pouco explorada na

graduação, ela é explorada na pós-graduação. (Entrevistada/o N° 12).

Não tive formação pra trabalhar com a temática afro-brasileira e o contato que eu tenho foi depois que eu entrei na FAED em função de algumas atividades que eu fiz com o NEAB [...]. (Entrevistada/o N° 13).

Como podemos perceber pelas falas acima, a maioria das/os docentes não teve formação para trabalhar com as temáticas. Estes discursos só reforçam a necessidade de discussão das questões étnico-raciais nos planos epistêmico-formativo em Biblioteconomia, visto que o currículo e a formação precisam refletir, contextualizar e representar a sociedade brasileira. Dessa forma, somente com a discussão desses temas é que a pessoa graduada em Biblioteconomia estará preparada para atender às demandas informacionais relacionadas às facetas sociais, econômicas, sócio-históricas, culturais, políticas e educacionais de diferentes comunidades. Importante destacar que se o olhar da/o estudante não for direcionado para a diversidade étnica e cultural que nos compõe como povo brasileiro, a formação acadêmica e a atuação bibliotecária podem se tornar espaços de propagação do discurso hegemônico e do racismo, o que pode invisibilizar populações contribuintes na construção desta nação. Para além do “núcleo duro” da profissão, formar para pensar as diferentes etnias, culturas, religiões, sexualidades, contextos sociais e níveis educacionais precisa ser o objetivo de cursos de ensino superior formadores de bibliotecárias/os.

Além disso, conforme aborda o Entrevistado N° 3, uma formação continuada das/os docentes retiraria as dúvidas sobre o tema e colaboraria para a realização de sua inclusão.

[...] Não tive, não tive, mas o que falei, fui sentindo essa necessidade enquanto docente, né? Mas eu acho que falta, acho que a própria... aí, uma formação para o docente, mesmo quem já tá aqui há muito tempo... Por exemplo, eu sinto falta às vezes, eu sei que tem esses eventos, né? Bastante! Mas quem sabe também fazer, de repente, um evento mais fechado, por exemplo, só para os professores de determinado departamento! Um dia trabalha com o departamento de Biblioteconomia, outro dia com o da Geografia, outro dia... Entende? Seria uma ideia, né? Assim de se trabalhar, trabalhar as temáticas, as questões que a gente, às vezes, tem dúvida... que, às vezes, a gente tem dúvidas realmente, né? Mas assim, no meu percurso de formação, ainda não... na minha época ainda não.... nossa! Nem se falava, né? Até mesmo no mestrado que eu terminei já tem um tempo, quer dizer, até falava-se um pouco, mas não... eu acho que isso seria também um trabalho a ser feito aqui, né? Dessa formação, que é uma formação que não foi feita, mas que até alguns mais novos, sim, mas que é uma formação continuada, né? é uma formação continuada, que eu acho que é bem importante isso! Assim, acho que é necessário! (Entrevistado/o N^o 3)

Perceba que o Entrevistado n^o 3 sugere a opção de formação continuada para docentes em forma de eventos direcionados para docentes dos cursos de Biblioteconomia. Assim, a formação para a inclusão de temas relacionados às

questões étnico-raciais seria suprida a partir de formação continuada para aqueles profissionais já formados.

Destaca-se que alguns das/os entrevistadas/os incluem a temática na sua prática pedagógica conforme a demanda trazida por alguns estudantes, por conta de orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso e dissertações sobre o assunto ou projetos construídos que tenham ligação com a Lei Federal Nº 10.639/03. Nestes casos, as/os entrevistadas/os afirmam ter feito uma autoformação e buscado estudar conteúdos sobre a temática, bem como, pesquisas realizadas e publicadas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Instituição. Outras/os respondentes tiveram formação para tratar da temática, no entanto, são oriundos dos cursos de Pedagogia e História, vide os depoimentos abaixo.

[...] mas eu tive na Pedagogia disciplinas que buscavam... Não uma específica, mas dentro da ementa a gente trabalhava e... [...] Na licenciatura lá da Biblio, lá na UNIRIO, a gente tem uma disciplina, era optativa, mas tinha. Onde eu assisti algumas aulas, até porque como eu tava orientando uma aluna que tava trabalhando a questão da comunidade quilombola, eu senti essa necessidade de conhecer um pouco mais as legislações 111 que pautam, enfim! Então foi esse tipo de formação, mas que eu busquei, não que me foi ofertado de uma forma espontânea, isso não! (Entrevistada/o Nº 5).

Ter eu tive assim, né? Porque eu sou formada em história, né? Na história e numa história marxista onde se trabalhou muito a questão

de... do nosso passado escravista e não só eu tive essa formação, né?, obrigatória pro historiador [...] (Entrevistada/o N° 11).

Nesse sentido, faz-se também uma reflexão pensando nos conteúdos estudados e nos modelos formativos do curso, que estão pautados nas escolas francesas e americanas, conforme afirma a/o Entrevistada/o N° 12:

*[...] na verdade o único pensamento a respeito disso, ah... a gente começou a elaborar a partir de uma conversa com o Paulino, quando a gente começou a discutir algumas questões epistemológicas e... sobre informação, né? sobre o conceito de informação que tem na escola, porque as escolas que definem os campos teóricos na Biblioteconomia, eles tem origem americana e eles tem origem francesa. **No caso da nossa matriz curricular na área temática dos, predominantemente na área francesa e... aí em algumas outras disciplinas dentro das práticas tem um pouco das duas frentes de, né?, da escola americana que é mais tecnicista e isso influencia também a visão de tecnologia que tem na Biblioteconomia é praticamente norte-americana, os principais teóricos são norte-americanos, é... mas isso... o que a gente estava discutindo é justamente a implicação, né? do conceito de informação que tem aí e a visão de como se é utilizado, para quem é utilizada. Definição, por***

exemplo, de estudo de usuário, né? as pessoas... a escola americana quando tem, quando a gente olha os estudos de usuário e de recuperação da informação, eles são centrados no público com uma perspectiva, ah... tecnicista, mas não é isenta, até os americanos fazem isso e eles tem isso... a compreensão de ver ela é descontextualizada...mas isso, eu não vejo ser discutido nas pesquisas, tá? A gente pega as pesquisas da área e a gente vê o enfoque técnico, tá? A dimensão cultural, o... ahm...poucos estudos eu tive a oportunidade de olhar isso. [...] (Entrevistado N^o 12, grifo nosso).

Quando perguntado às/aos entrevistadas/os se as/os mesmas/os incluíam as temáticas em sua prática docente, muitos disseram não incluir por não terem recebido esta formação para abordarem a mesma em sua prática profissional e docente.

Na disciplina de Evolução do Pensamento Científico e Filosófico é onde existe mais espaço pra isso, mas até aqui, até aqui na forma como eu venho ministrando a disciplina isso não tem aparecido como um item específico ou identificável na disciplina, em virtude um pouco da própria ementa, e em virtude de outro aspecto que eu considero mais crítico, que é o fato de que, como professor da disciplina eu tenho pouco tempo, diante do acúmulo de tarefas pra conseguir fazer o resgate adequado,

*uma atualização do conteúdo da disciplina.
(Entrevistada/o N° 7)*

*Não! Não tenho essa prática, talvez pelo fato das disciplinas que eu leciono, né? São disciplinas relacionadas à área de Tecnologia, não trabalho na dimensão histórica. Trabalho dimensão histórica mais voltada pras TICs, né? As disciplinas da área de gestão também, é... são disciplinas mais técnicas da área da administração, então não insere essa prática.
(Entrevistada/o N° 8)*

*Não de forma direta. Na disciplina de Gestão de Estoques Informativos costumo abordar aspectos sociais de uma Biblioteconomia inclusiva, o que abrange as questões sobre a cultura africana e afro-brasileira.
(Entrevistada/o N° 9)*

Outros/as entrevistados/as justificaram a não inclusão da temática nas disciplinas que ministram e isto acontece por: a) questões de tempo, que não permite a elaboração de uma atualização nos conteúdos das disciplinas; b) o fato da ementa não ser flexível para tanto e; c) o fato de ministrarem disciplinas muito técnicas ligadas às tecnologias da informação e comunicação e de gestão. Conforme a/o Entrevistada/o N° 7, a disciplina de Evolução do Pensamento Científico, por exemplo, ainda não possui um item identificável da temática, mas está prevista uma atualização do conteúdo da disciplina para inclusão deste e de outros temas.

No meu entendimento, não há sequer uma disciplina no currículo de Biblioteconomia que não possa conter a inclusão

de conteúdos voltados para as temáticas étnico-raciais. A premissa de que uma disciplina é técnica ou tecnológica e, que, portanto, não pode incluir essas questões não se sustenta. Quando reflito sobre as disciplinas de arquitetura da informação - onde o currículo encontra-se mais voltado para as questões tecnológicas - percebo que a formação pode acontecer quando são estudados a arquitetura de sites (como “A cor da cultura”, “Geledés”, “Mundo Negro”) voltados para as questões étnico-raciais, por exemplo.

Enquanto isso, nas disciplinas consideradas do “núcleo duro” da profissão como normalização, indexação e resumos, representação descritiva e temática, entre outras, percebo a possibilidade de inclusão de materiais bibliográficos, audiovisuais e digitais que sejam elaborados por negros ou tratem das questões étnico-raciais para serem apresentados em sala de aula durante alguma atividade. Assim, há não só o aprendizado sobre o processo, a técnica ou instrumento, mas também oportuniza o contato com materiais desse tema.

Um fato que chamou atenção, é que as disciplinas que possuem a inclusão das temáticas, segundo as/os entrevistadas/os, são as seguintes: a) as disciplinas de Leitura e Literatura Infante-Juvenil que possui uma inserção mais pontual da temática com seminários e indicação de literaturas contidas no NEAB/UDESC; b) a disciplina de Antropologia Cultural que trata de forma mais ampla a temática com foco especial no racismo; c) a disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa onde é tratado o tema conforme aparece a demanda por parte dos alunos que possuem interesse pela temática; d) a disciplina de Gestão de Estoques Informativos com uma abordagem mais indireta do tema ao tratar dos aspectos sociais da Biblioteconomia inclusiva; e) nas disciplinas sobre

Catálogo são realizados o tratamento e processamento de obras sobre a temática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos das/os entrevistadas/os nos remetem novamente à importância de ser inserida a temática no curso, pois a grande maioria das/os docentes são graduadas/os em Biblioteconomia. Pensar em pesquisadores e pesquisadoras negros e negras que publicam sobre as temáticas africanas e afro-brasileiras na área da Biblioteconomia e Ciência da Informação é essencial para a reconstrução da matriz curricular, dos planos de ensino ou para a abordagem das temáticas em uma disciplina já existente, além de ser uma forma de descolonizar a prática docente e profissional.

Dessa forma, acredito que uma formação continuada das/os docentes se faz necessária para que estas/es possam incluir a temática nas disciplinas que ministram, pois é difícil incluir algo que não se teve formação adequada para tal. Destaca-se que alguns das/os entrevistadas/os incluem a temática na sua prática pedagógica conforme a demanda trazida pelas/os estudantes por conta de orientações de TCCs e dissertações sobre o assunto ou projetos construídos que tenham ligação com a Lei Federal Nº 10.639/03.

Nestes casos, as/os entrevistadas/os afirmam ter feito autoformação e buscado estudar conteúdos sobre a temática, bem como, pesquisas realizadas e publicadas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Instituição (NEAB). Outras/os respondentes tiveram formação para tratar da temática, no entanto, são oriundas/os de outros cursos superiores.

Enquanto sugestões, este trabalho propõem a realização de cursos de formação docente sobre as temáticas africana e afro-brasileira, branquitude e de educação para as relações étnico-raciais. Além disso, é importante também a participação docente nos eventos e nos grupos de estudos realizados que tratem sobre esses conteúdos de modo a estarem em constante atualização e sensibilizadas/os para estas questões.

Reafirmo a importância da inserção desta temática não só no ensino de Biblioteconomia, mas também na prática da/o docente bibliotecária/o enquanto profissional, cidadã/ão, mediador/a, formador/a e um sujeito atuante na sociedade. Esta/e profissional precisa estar apta/o a atender todos os tipos de público, conhecer e respeitar a história e a cultura das populações que fazem parte da sociedade brasileira, bem como, contribuir para a promoção da igualdade, da diversidade étnico-racial e a redução de racismos e preconceitos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Mirian de Albuquerque. Políticas de informação para inclusão de negros afrodescendentes a partir de uma nova compreensão da diversidade cultural. **Inclusão Social** (Impresso), v. 3, p. 25-35, 2010.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. A inclusão étnico-racial na era da informação. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 11, p. 61-75, 2013.

AQUINO, Mirian de Albuquerque; SILVA, Leyde Klebia Rodrigues da; SEVERO, Ronhely Pereira; SANTANA, Sérgio

Rodrigues; OLIVEIRA, Taianny Ferreira Cabral de. Produção de conhecimento sobre negros e negras em repositório digital na UFPB: acesso/democratização. **Biblionline**, João Pessoa, v. 9, p. 96-107, 2013.

AQUINO, Mirian de Albuquerque; SANTANA, Vanessa Alves. Práticas de organização e representação da informação étnico-racial em bibliotecas universitárias: necessidade de preservação da memória de negro. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, v. 6, p. 17-36, 2014.

AQUINO, Mirian de Albuquerque; SILVA JUNIOR, Jobson Francisco; SEVERO, Ronhely Pereira. Imagens de exclusão de negros/as em produção de conhecimento em universidades públicas. **PontodeAcesso** (UFBA), v. 7, p. 78-92, 2014.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. A construção da identidade profissional de mulheres negras na carreira acadêmica de ensino superior. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v. 7, p. 136-160, 2015.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. 169 p. (Tese de doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARDOSO, Francilene do Carmo. **A biblioteca pública na (re) construção da identidade negra**. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal Fluminense, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 2011.

CARDOSO, Francilene do Carmo. **O negro na biblioteca: mediação da informação para a construção da identidade negra**. Curitiba: CRV, 2015.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (1957-2007). (Dissertação de mestrado) – Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais, 2008.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014. 290 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2014.

CARDOSO, Paulino; GARCÊS, Franciéle Carneiro; COSTA, Amabile; LIMA, Graziela dos Santos. Os interagentes da Biblioteca de Referência NEAB/UDESC: avaliação da biblioteca especializada em temática africana, afro-brasileira e indígena. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 20, p. 452-462, 2015.

CARDOSO, Paulino; SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; LIMA, Graziela dos Santos; COSTA, Amabile. Utilização do Facebook como meio de divulgação de fontes de informação pela Biblioteca de Referência NEAB/UDESC. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 20, n. 1, p. 34-40, 2015.

CARDOSO, Vanessa Florargen de Andrade; LIMA, Graziela dos Santos. As bibliotecas e a promoção da igualdade étnicorracial: uma reflexão acerca das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. In: SPUDEIT, D.; MORAES, M. (Org.).

Biblioteconomia Social: epistemologia transgressora para o século XXI. São Paulo: ABECIN, 2018.

CASTRO, C. A. **História da Biblioteconomia brasileira**.

Brasília: Thesaurus Editora, 2000. 287 p.

COROSSACZ, Valeria Ribeiro. Nomear a branquitude: uma pesquisa entre homens brancos do Rio de Janeiro. MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço. (Org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

DOMINGUES, Petrônio J. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos**

Latinoamericanos, Aarhus, n. 10, p. 116-131, 2005.

DOMINGUES, Petrônio J. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **África**: Revista do Centro de Estudos Africanos, São Paulo, v. 24-25-26, p. 193-210, 2009.

FONTES, Sandra Regina; MARTINS FILHO, Lourival Martins. Práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais nas bibliotecas. In: SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; LIMA, Graziela dos Santos. (Org.). **Bibliotecári@s Negr@s**: ação, pesquisa e atuação política. 1. Ed. Florianópolis, SC: ACB, 2018.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, Vron (Org.). **Branquitude**: identidade

branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307-338.

GARCÍA GUTIÉRREZ, A. La organización del conocimiento desde la perspectiva poscolonial: itinerarios de la paraconsistencia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 93-111, out./dez. 2013.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004. Disponível em: <<http://twixar.me/xGg3>>. Acesso em: 10 out. 2018.

GOMES, Elisângela. O ensino de Biblioteconomia e as relações étnico-raciais. In: SPUDEIT, Daniela. F. A. de O.; PEREIRA, Danielle B.; LOBÃO, Irajayna de S. L.; DAVID, Jéssica G. (Org.). **Formação e atuação política na Biblioteconomia**. São Paulo: ABECIN Editora, 2018.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Discurso do Sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Ed. rev. e ampl. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. Discurso do Sujeito Coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507, Abr./Jun. 2014.

LIMA, Graziela dos Santos; CARDOSO, Paulino. Disseminando a igualdade: um balanço da biblioteca de referência sobre diversidade cultural - BRDC/NEAB/UDESC (2009/2010). **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 17, p. 105-117, 2012.

LIMA, Graziela dos Santos; KROEFF, Márcia Silveira; RIBEIRO JUNIOR, Divino Ignácio. Tesouro afro-brasileiro: uso estratégico para organização e recuperação de informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 15., 2014, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2014.

LIMA, Graziela dos Santos. **Cabeçalho de Assuntos de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação, Florianópolis, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. [Artigo online]. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB-RJ, 3., Rio de Janeiro: Palestra proferida em 05/11/03, p. 1-17, 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/7U1TEG>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

MUNANGA, Kabengele. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. **Cadernos PENESB: Especial ERER**, n. 12, p. 169-204, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

PIZARRO, Daniella Camara. Entre o saber-fazer e o saber-agir: o que professam os docentes de Biblioteconomia em Santa Catarina. 2017. 535 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa Pós-Graduação em Ciência da Informação, Florianópolis, 2017.

PIZA, Edith. **Os caminhos das águas: personagens femininas negras escritas por mulheres brancas.** São Paulo: EdUSP; FAPESP, 1998.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido o branco e o branquíssimo:** branquitude hierarquia e poder na Cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014a. 191 p.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicol. Soc.**, v. 26, n. 1,

p. 83-94, 2014b. Disponível em:
<<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000100010>>. Acesso em 10 fev. 2019

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor**. Salvador: EdUFBA, 2018.

SILVA, Andreia Sousa da Silva; LUCAS, Eliane R. O. O Memorial Antonieta de Barros como veículo de disseminação e produção da informação. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis**, v. 11, n. 1, p. 83-96, 2006.

SILVA, Andreia Sousa da Silva; KARPINSKI, César. Contexto informacional dos núcleos de estudos afro-brasileiros: analisando o facebook como uma fonte de informação étnico-racial. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 276-294, nov. 2018.

SILVA, Andreia Sousa da Silva. **Os núcleos de estudos afro-brasileiros de Santa Catarina e o contexto informacional: análise sobre o facebook como uma fonte de informação étnico-racial**. 2018. 243 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, Programa Pós-Graduação em Ciência da Informação, Florianópolis, 2018.

SILVA, Dávila F.; VALÉRIO, Eri. Descolonizando o fazer bibliotecário: uma ação urgente e necessária. In: SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; LIMA, Graziela dos Santos. (Org.). **Bibliotecári@s Negr@s: ação, pesquisa e atuação política**. 1. Ed. Florianópolis, SC: ACB, 2018.

SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da. **A inserção da temática Africana e Afro-brasileira no ensino de Biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina.** 2016. 164 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da. **Representações Sociais acerca das Culturas Africana e Afro-Brasileira na Educação em Biblioteconomia no Brasil.** 2019. 510 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Escola de Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; PIZARRO, Daniella Camara; SALDANHA, Gustavo Silva. As Temáticas Africana e Afro-Brasileira em Biblioteconomia e Ciência da Informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 18., 2017, Salvador. **Anais...** Marília: UNESP, 2017.

SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; PIZARRO, Daniella Camara Pizarro; SALDANHA, Gustavo Silva. As Temáticas Africana e Afro-brasileira em Biblioteconomia e Ciência da Informação. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 10, p. 1-21, 2017.

SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; SALDANHA, Gustavo Silva. As culturas africanas e afrodescendentes em Biblioteconomia & Ciência da Informação no Brasil: Epistemologia Histórica, pensamento crítico e meio social. In: SPUDEIT, Daniela. F. A. de O.; PEREIRA, Danielle B.; LOBÃO, Irajayna. de S. L.; DAVID, Jéssica G. (Org.). **Formação e**

atuação política na Biblioteconomia. São Paulo: ABECIN Editora, 2018.

SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; SALDANHA, Gustavo Silva; PIZARRO, Daniella Camara. A Branquitude nas Práticas docentes em Biblioteconomia e Ciência da Informação: Notas Teórico-Críticas sobre um Ensino no âmbito do preconceito racial. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – ENANCIB, 19., Londrina, 22 a 26 de outubro de 2018. **Anais...** Londrina: UEL; ANCIB, 2018. Disponível em: <<http://twixar.me/7Kg3>>. Acesso em: 10 set. 2018.

SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; LIMA, Graziela dos Santos. (Org.). **Bibliotecári@s Negr@s:** ação, pesquisa e atuação política. 1. Ed. Florianópolis, SC: ACB, 2018.

SILVA, Leyde Klébia Rodrigues da; AQUINO, Mirian de Albuquerque. Fontes de informação na Web: apropriação, uso e disseminação da informação étnico-racial no movimento negro da Paraíba. **Transinformação**, v. 26, p. 203-212, 2014.

SILVA JUNIOR, Jobson Francisco; SILVA, Leyde Klébia Rodrigues da; AQUINO, Mirian de Albuquerque. Comunidades virtuais de música como subsídio para a construção da identidade afrodescendente. **Perspectivas em Ciência da Informação (Online)**, v. 19, p. 75-89-89, 2014a.

SILVA JUNIOR, Jobson Francisco; SILVA, Leyde Klébia Rodrigues da; AQUINO, Mirian de Albuquerque. Gêneros digitais: expandindo a comunicação no movimento negro da paraíba. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 12, p. 242-268-268, 2014b.

SOVIK, Liv. *Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e mídia no Brasil*. In: WARE, Vron (Org.). **Branquitude: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro, 2004.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e mídia no Brasil**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SOUZA, Francisco das Chagas. *Ensino de Biblioteconomia no Brasil: o modelo norte-americano*. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 16-19, jan./dez. 1993.

SOUZA, Francisco das Chagas. *Ensina-se corretamente o que se ensina a quem vai ser bibliotecário?* **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 1, n. 1, p. 49-54, 1996.

SOUZA, Francisco das Chagas. **A Biblioteconomia no Brasil: profissão e educação**. Florianópolis: ACB, 1997.

SOUZA, Francisco das Chagas. *O ensino de biblioteconomia no Brasil e aspectos de sua dimensão curricular: um exame dos ditos e não ditos na coleção documentos ABEBD*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – ENANCIB, 9., São Paulo, 2008. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo; ANCIB, 2008. Disponível em:

<<http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/ixenancib/paper/viewFile/3092/2218>>. Acesso em: 10 set. 2018.

SOUZA, Francisco das Chagas. **O ensino de Biblioteconomia no contexto brasileiro: século XX**. 2. Ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

VALÉRIO, Erinaldo Dias. **Reflexões sobre movimentos sociais e informação**: a experiência do Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Ciência da Informação, 2014.

VALÉRIO, Erinaldo Dias. A formação política do/a bibliotecário/a no campo das relações raciais. In: SPUDEIT, D. F. A. de O.; PEREIRA, D. B.; LOBÃO, I. de S. L.; DAVID, J. G. (Org.). **Formação e atuação política na Biblioteconomia**. São Paulo: ABECIN Editora, 2018.

VALÉRIO, Erinaldo Dias; SILVA, Dávila Maria Feitosa da. Discutindo as relações raciais: os trabalhos de conclusão de curso em Biblioteconomia da Universidade Federal do Cariri – UFCA. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, v. 13, n. 1, 2018.

VALÉRIO, Eri; SILVA, Dávila F. Informar para a igualdade racial: participação cidadã na produção, acesso e uso da informação étnico-racial. In: SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; LIMA, Graziela dos Santos. (Org.). **Bibliotecári@s Negr@s: ação, pesquisa e atuação política**. 1. Ed. Florianópolis, SC: ACB, 2018.

PRÁTICAS AFROPEDAGÓGICAS NO ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA

Elisângela Gomes

Erinaldo Dias Valério

1 INTRODUÇÃO

Menina, o mundo, a vida, tudo está aí! Nossa gente não tem conseguido quase nada. Todos aqueles que morreram sem se realizar, todos os negros escravizados de ontem, os supostamente livres de hoje, libertam-se na vida de cada um de nós que consegue viver, que consegue se realizar. A sua vida, menina, não pode ser só sua. Muitos vão se libertar, vão se realizar por meio de você. Os gemidos são sempre presentes. É preciso ter ouvidos, os olhos e o coração sempre abertos. (Conceição Evaristo)

Tomamos emprestado a fala da Conceição Evaristo, romancista e intelectual negra para iniciarmos as reflexões que orientam essa escrita por acreditarmos que, por meio do nosso fazer afropedagógico, muitas (os) estudantes poderão despertar para as questões raciais que afetam as suas existências no mundo e no ambiente acadêmico e, na medida do possível, transformar essa realidade por meio da valorização, reconhecimento e multiplicação dos saberes que positivam sua existência.

Dito isso, as discussões propostas tratam da articulação entre a vivência docente de duas pessoas negras, munidas de um referencial teórico afrocentrado como caminho para compartilhar saberes com discentes do curso de Biblioteconomia que realizaram as disciplinas “Literatura Negra e Sociedade” e “Leitura e Sociedade”, ministradas em 2016 na Universidade Federal de Goiás (UFG).

O relato apresenta algumas metodologias afropedagógicas considerando a importância de aplicarmos, enquanto docentes, um plano de aula que contempla as diversas possibilidades de construção do conhecimento que partem de realidades também diversas e que, acima de tudo, respeite os diferentes corpos e as trajetórias de vida estudantil que ocupam cada vez mais o ambiente universitário. Assim como aponta bell hooks (2017, p. 25), “ensinar de um jeito que respeite e proteja nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo”. Essas metodologias se configuram como um passo importante dentro da sala de aula para enfrentarmos o preconceito, a discriminação e o racismo brasileiro.

Consideramos que um dos grandes desafios da educação é reorientar nossas ações e ensinar o que jamais aprendemos, dado o grau de desconhecimento e de exclusão de práticas não eurocêtricas na educação. Reconhecemos a importância do ingresso de estudantes negras (os) na universidade e também de docentes negras (os) para legitimar e fortalecer conhecimentos e saberes que fortalecem a existência de pessoas negras no âmbito acadêmico sem a imposição do embranquecimento das epistemologias negras.

Trabalhar com esta temática na graduação em Biblioteconomia, contribui para a efetivação da Lei nº

10.639/03 que obriga o ensino história e cultura africana e afro-brasileira pelas instituições de ensino, e a resolução CNE/CP nº 3/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que informa que as instituições de ensino superior devem incluir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Os procedimentos metodológicos usados para desenvolvermos este capítulo partiram de um estudo do tipo relato de experiência, com abordagem qualitativa. O relato de experiência consistiu em uma descrição das atividades/momentos/ações vivenciados em sala de aula durante as duas disciplinas no curso de Biblioteconomia da UFG. Tem característica de pesquisa bibliográfica por se utilizar de material já publicado, como livros e artigos científicos, para construção do corpo conceitual do trabalho. Este tipo de pesquisa ofereceu para nós um panorama de trabalhos que discutem nossa problemática nas áreas da Biblioteconomia e Ciência da Informação (BCI) a partir de abordagens diferenciadas. É importante frisar que não encontramos, até o momento, em bases especializadas na BCI, trabalhos com a mesma proposta que estamos apresentando aqui. Por isso, acreditamos que o potencial deste capítulo é dar visibilidade a uma experiência afropedagógica vivenciada em sala de aula em um curso de Biblioteconomia no estado brasileiro.

O capítulo está estruturado em quatro partes. A primeira parte, apresenta o objetivo desta escrita; a importância e a necessidade de discutir as relações étnico-raciais na formação em Biblioteconomia e mostra a metodologia utilizada. A segunda e terceira partes, descrevem as ações desenvolvidas na sala de aula e na universidade; aponta e discute

conceitualmente termos como leitura, literatura negra e afropedagogia. Esses conceitos foram fundamentais para a compreensão da temática nesta área de conhecimento. E na quarta parte, articula alguns pensamentos conclusivos e assinala proposições para estudos futuros.

2 AFROPEDAGOGIA COMO METODOLOGIA DE RESILIÊNCIA

O único espaço público que o Estado nos deu foi o bar. Você imaginaria que a gente ia se acabar bebendo cachaça... e a gente acabou transformando os bares em centro cultural... Então não tem mais como controlar a gente: o que não falta é bar na periferia (Sérgio Vaz).

A luta histórica dos movimentos negros para acessar a educação levou à criação de políticas públicas que garantiram a entrada de estudantes negras (os) no ambiente acadêmico. Para Nilma Lino Gomes (2012, p. 99), “quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento”.

O ingresso e a permanência dessas (es) estudantes, entretanto, pouco gerou reflexões e modificações nos currículos²² de Biblioteconomia no tocante a metodologias de

²² Disputas de narrativas e contestação de representatividade antecederam a inserção das temáticas étnico-raciais no curso de Biblioteconomia da UFG, o contexto dessa discussão está presente em: GOMES, E. O ensino de Biblioteconomia e as relações étnico-

ensino contra-hegemônicas e à inserção de referenciais teóricos antirracistas e emancipatórios.

Entretanto, a estratégia de ocupação e ressignificação dos bares em centros culturais trazida por Sérgio Vaz em diálogo com a colocação de Nilma Gomes é também um movimento bastante expressivo no contexto universitário e se apresenta como possibilidade de sobrevivência nesse ambiente excludente e racista. Ocorre uma união entre docentes e discentes negras e negros inserindo pautas de um contexto outro, com referências completamente distintas, isso tem garantido que as trajetórias de vida não sejam escamoteadas, e sim, pertencentes a um saber não fragmentado.

Nesse sentido, retomamos o entendimento de Afrocentricidade como mecanismo de recuperar a centralidade africana que nos foi tomada de assalto durante o comércio europeu de escravos. Asante (2016) ao contextualizar a Afrocentricidade como uma Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental acrescenta que:

nos tempos modernos, uma hegemonia europeia de ideias, informações, conceitos e valores invadiu os africanos de uma maneira tão violenta física e intelectual que nós, africanos, muitas vezes perdemos o sentido de nosso próprio centro cultural. Portanto, a Afrocentricidade como ideia articula uma poderosa visão antirracista e contra-hegemônica que questiona ideias epistemológicas que estão simplesmente

raciais. In: SPUDEIT, D. F. A. de O. et al (Org.). **Formação e atuação política na Biblioteconomia**. São Paulo: ABECIN, 2018, v. 1, p. 319-332.

enraizadas nas experiências culturais de uma Europa particularista e patriarcal (ASANTE, 2016, p. 12).

O processo de retomada do lugar enquanto sujeitos da história é um caminho de descobertas, pois as narrativas de vida são reais e por isso ganham legitimidade e isso modifica as práticas pedagógicas e a própria interação em sala de aula. Nesse contexto, emerge o entendimento de afropedagogia que estamos utilizando nessa escrita, que consiste em trazer primeiro o nosso corpo e nossas vivências para o ambiente universitário e, a partir desse lugar, ampliar e aprofundar a relação entre os saberes teóricos e a prática. Atuar pedagogicamente orientada (o) pelo que se é pode impactar em uma mudança estrutural respaldada pela legislação, esta

abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (GOMES, 2012, p. 105).

Embora seja ainda um desafio, o grande ganho dessa mudança é que a pauta surge dos próprios sujeitos e o diálogo entre estudantes e professoras (es) se torna potente na busca

pela auto-representação. Existem trocas e compartilhamentos de saberes eficazes, pois ambos se fortalecem e se emancipam de uma narrativa histórica excludente.

3 A LEITURA COMO CONSTRUÇÃO DE SENTIDO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A leitura consiste na aquisição de conhecimentos. Por meio dela, o sujeito informacional adquire informações capazes de reconhecer e interpretar questões sociais e culturais em sociedade. Assim, com o entendimento da importância da leitura, acreditamos que ler os referenciais teóricos sobre as questões étnico-raciais brasileiras podem contribuir para superação das desigualdades raciais entre nossas (os) alunas (os) dentro e fora de sala de aula.

Tradicionalmente, o ambiente acadêmico tem sido um dos mecanismos produtores e reprodutores das desigualdades raciais que atingem principalmente as populações negras. A importância e mesmo a centralidade de se discutir essas problemáticas na formação de bibliotecárias (os) é uma iniciativa que procura contribuir com o debate e permitir uma reflexão sobre a prática bibliotecária a partir da oferta e desenvolvimento de serviços informacionais que caminhem para a promoção da igualdade racial. Para que esta mudança se torne evidente, o papel a ser desempenhado pelas (os) docentes em seu fazer pedagógico é possibilitar um ensino mais inclusivo e pluriétnico.

Desse modo, as leituras realizadas na disciplina “Leitura e Sociedade” foram selecionadas por temática, em que o primeiro passo foi discutir sobre os aspectos teóricos e conceituais sobre leitura, leitoras (es) e sociedade, para depois

compreender os diferentes modos, fontes, formatos e suportes de produção da leitura. Esta etapa foi fundamental para compreender a leitura como promotora do desenvolvimento social, econômico e político da sociedade perante o contexto informacional, fazendo uma relação efetiva com estudos de raça. A proposta da disciplina consistiu em apresentar às (aos) estudantes alternativas e atividades relacionadas à prática e incentivo da leitura em diferentes ambientes informacionais, visto que a leitura ultrapassa o entendimento de uma decodificação de símbolos e significados, para uma construção e atribuição de sentidos.

Dentro deste amplo e complexo contexto, pensar a formação do (a) leitor (a) de maneira crítica para o combate às formas de racismo em sociedade é fazer de nossa “prática de ensino um foco de resistência”, como afirma bell hooks (2017, p. 35), uma vez que ainda estamos circundados no mito da democracia racial. Ou seja, que na sociedade brasileira negros (as) e não-negros (as) vivem em perfeita harmonia racial, ocupando os mesmos espaços e possuindo as mesmas oportunidades. No entanto,

o reconhecimento positivo da diversidade racial, bem como a preocupação com as desigualdades na sociedade brasileira, necessariamente impele professores e professoras a escolher material didático e de apoio que contemple a diversidade racial da sociedade. Isso estimula a busca de material pedagógico alternativo que auxilie a explicação e a reflexão sobre a questão racial (CAVALLEIRO, 2001, p. 157).

Concordando com Cavalleiro (2001), na disciplina de “Leitura e Sociedade”, além das leituras de materiais de autoras (es) negras (os), focamos no programa Livros Animados, do projeto “A cor da Cultura²³” desenvolvido pelo Centro de informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN), Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial (Seppir), Canal Futura, Petrobras e TV Globo, com o objetivo de valorizar a cultura afro-brasileira. O programa apresenta várias histórias africanas e afro-brasileiras discutindo temas importantes como identidade, diferença, religião, economia, entre outros. Os livros animados foram:

Capoeira, Maracatu e Jongo: conta a vida de vários homens e mulheres negros e negras que vieram para o Brasil trazendo sua cultura, costumes, músicas, suas danças, suas línguas, formas de sobrevivência, sua religião entre outros.

Ifá, o Adivinho: o livro conta o fazer e o refazer da cosmogonia africana em terras brasileiras, por meio da religião de matriz africana, o candomblé.

Ana e Ana: o livro apresenta a história de duas irmãs gêmeas e negras, Ana Carolina e Ana Beatriz, que são muito diferentes. O objetivo do livro é focar nas diferenças, pois apesar de possuírem algumas semelhanças as suas diferenças se sobressaíam.

Bichos da África: são quatro volumes compostos por lendas e fábulas da tradição oral africana ao longo de várias gerações.

A Botija de Ouro: o livro conta a história da amizade entre duas crianças negras no tempo da escravidão. O objetivo

²³ Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/>>. Acesso em: maio 2019.

do livro é relatar a importância da amizade na luta contra a servidão.

Neste sentido, as (os) alunas (os) assistiam todo o programa e, em formatos de círculos, debatíamos os livros animados fazendo relações com as nossas experiências acumuladas e vividas em sociedade.

Outro ponto significativo nesta disciplina foi a criação de uma roda de leitura, uma vez que a circularidade aponta para uma coletividade que favorece a troca de informações e o respeito ao outro. A roda de leitura consistiu de relatos orais de obras literárias lidas pelas (os) estudantes. Os relatos foram acompanhados da experiência de cada estudante, compartilhando saberes, memórias e produzindo conhecimento.

No trabalho da Souza (2001) que discute a importância do uso social da oralidade, a autora reforça como as (os) professoras (es),

ao atribuir a devida importância à voz de um aluno que se sente discriminado, pode favorecer a competência deste em relação ao uso da palavra oral e escrita. Nesses casos, tanto o aluno negro como o não-negro ganham a oportunidade de, literalmente, tomar a palavra como algo vivo, ressuscitá-la para o questionamento e a problematização tão necessários para a vida em sociedade (SOUZA, 2001, p. 180).

Acreditamos na oralidade por ser carregada de sentidos e valores, tornando-se uma prática africana que pode contribuir de maneira efetiva para a produção de novos

saberes em sala de aula na formação de novas (os) bibliotecárias (os).

4 A LITERATURA NEGRA COMO ESTRATÉGIA DE CONEXÃO COM AS HISTÓRIAS DE VIDA

Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém esá habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade. (Carolina Maria de Jesus).

A literatura, pensada a partir da definição de “arte que conta histórias” (NICOLA, 1998, p. 24), está presente em nosso cotidiano de forma tão intrínseca que é difícil conseguir datar quando tivemos nosso primeiro contato com ela. Essa é uma reflexão cabível se aceitarmos que a experiência é vivenciada primeiro e depois damos um nome, um termo para sintetizá-la, explicá-la.

A concepção do curso de Biblioteconomia tão arraigada na organização do registro escrito (SILVA, 2006), pouco se dedicou à compreensão da produção de conhecimento pela oralidade, embora a temática de leitura e literatura esteja presente como conteúdo do curso de graduação. O que nos dá indício de uma formação que se tornou importante pela necessidade de organização física do conhecimento.

Com as inúmeras atualizações curriculares e a percepção de uma necessidade de pensar uma Biblioteconomia voltada às questões sociais, refletindo sobre o conteúdo informacional

e as reais necessidades das (os) leitoras (res), a discussão sobre oralidade ganha corpo na prática profissional atualizada para o entendimento das bibliotecas humanas ou bibliotecas viventes. Em suma, podemos interpretar como uma biblioteca composta por pessoas-livros que contam suas histórias de vida.

Essa prática que tem ganhado visibilidade, sobretudo em bibliotecas públicas, nos aponta para uma reorientação da concepção de conhecimento que, ao valorizar a oralidade, apresenta um dos importantes valores civilizatórios africanos. O acesso à literatura pela oralidade, essa capacidade e facilidade de compreensão através da palavra falada está intimamente relacionado às nossas origens africanas.

O ofício de guardar e ensinar a memória cultural a partir da oralidade é chamado na Nigéria de *djeli*, no Brasil, de *griot* (homem) ou *griotte* (mulher). De acordo com Santos (2015, p. 163), “a função do *djeli*, na sociedade é ser depositário da palavra, essa é a matéria prima de seu artesanato”.

Sendo assim, entendemos a literatura como uma forma de adquirir conhecimento através do ato narrativo. Ao realizarmos uma leitura, nos identificamos com as (os) personagens e essa identificação de certa forma molda algumas escolhas e amplia nossas possibilidades de percepção da realidade, como também nos proporciona experiências limitadas a partir dos conflitos de identidade causados pela representação de narrativas que normalizam, por exemplo, as opressões sociais, o racismo e a subordinação.

Retomando a reflexão inicial, ainda que o acesso à literatura não possa ser datado, o tipo de literatura acessada - ao transpormos da discussão sobre oralidade e adentrarmos ao acesso à escrita - é determinado pelo cânone literário,

representado pelo escritor do sexo masculino, branco e da elite social (DALCASTAGNÈ, 2012).

O impacto disso na escrita é uma produção literária que reforça determinados lugares e papéis sociais que estão além do campo literário. A dominação branca na linguagem é evidenciada pela representação das personagens. Na pesquisa realizada por Dalcastagnè (2012), a principal ocupação das personagens brancas são donas de casa, artistas, escritores e estudantes, enquanto das personagens negras são: para as personagens do gênero masculino, bandidos e contraventores; para as personagens do gênero feminino, empregadas domésticas e escravas.

Essas representações estereotipadas e reducionistas da condição da população negra, infelizmente não estão restritas à literatura, elas fazem parte de uma construção ideológica de narrativas sociais. Na busca por existir e dar sentido para o fazer profissional, a disciplina “Literatura Negra e Sociedade” foi ofertada e a “Leitura e Sociedade” foi modificada para incluir tais discussões.

A intenção foi de propor uma localização das (os) estudantes negras (os) em um espaço universitário com enormes resistências à nossa presença, portanto refletimos sobre práticas de racismo recorrentes no ambiente acadêmico. Foi possível observar que as manifestações do racismo estavam presentes não só nas posturas individuais de docentes e discentes, mas também no âmbito institucional, representadas pela inexistência de livros e materiais de apoio didático e pedagógico para discutir as relações étnico-raciais.

Uma das formas de nos dizerem que nosso lugar não é a universidade se configura no epistemicídio, que na percepção de Sueli Carneiro (2005), pode ser compreendido como o aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança

intelectual negra através do racismo, desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana para a construção do conhecimento. Esse fator também é impeditivo, inclusive, para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas às temáticas étnico-raciais e não raros são os casos em que muitos jovens desistem do ensino. Falta orientar o olhar para essas referências, pois elas existem.

O que caracteriza uma literatura negra não é somente a cor da pele ou as origens étnicas do escritor, mas a maneira como ele vai viver em si a condição e a aventura de ser um negro escritor. Não podemos deixar de considerar que a experiência negra numa sociedade definida, arrumada e orientada por valores brancos é pessoal e intransferível. E, se há um comprometimento entre o fazer literário do escritor e essa experiência pessoal, singular, única, se ele se faz enunciar enunciando essa vivência negra, marcando ideologicamente o seu espaço, a sua presença, a sua escolha por uma fala afirmativa, de um discurso outro – diferente e diferenciador do discurso institucionalizado sobre o negro – podemos ler em sua criação referências de uma literatura negra. (EVARISTO, 2010, p. 136).

Na disciplina “Literatura Negra e Sociedade” estabeleceu-se a diferença a entre literatura negra e literatura brasileira para depois acessar as obras literárias com outro olhar. Assim, as primeiras aulas abordaram elementos que

compõem a escrita negra, a presença da oralidade e dos elementos da cultura negra. Nesse momento, as (os) estudantes tiveram a tarefa de resgatar a memória das histórias que ouviram de familiares e da sua comunidade.

Em “Literatura Negra e Sociedade”, usou-se: mostra de filmes e curtas com debate, músicas de hip hop e samba, *slam* e as batalhas do conhecimento, e produções impressas como as edições cartoneras, cordéis e fanzine. Também contemplamos o conteúdo das literaturas afro-femininas, marginal e infantil e juvenil. Fizemos atividades em praças da cidade buscando reconhecer a presença das manifestações culturais negras e, por fim, propomos algumas intervenções no campus onde ocorreu a oferta da disciplina. Trabalhamos diversos fragmentos de obras literárias contemplando alguns autores mais conhecidos, como Machado de Assis e Lima Barreto, mas, outras (os) autoras (es) foram introduzidos (as): Geni Guimarães, Cidinha Da Silva, Ana Maria Gonçalves, Jarid Arraes, Maria Firmino Dos Reis, Elizandra Sousa, Cristiane Sobral, Solano Trindade, Oliveira Silveira, Mel Adún, Davi Nunes, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus.

Acreditamos que uma das possibilidades de existir e resistir no ambiente acadêmico está relacionada à capacidade de manutenção de valores culturais e étnicos que constituem as identidades das pessoas negras. E para que isso ocorra é necessário que docentes reconheçam a necessidade de reinventar suas práticas e exercer a escuta desses sujeitos para assim garantirmos a existência de novos corpos, epistemes e narrativas na universidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso à leitura e a representação de um povo negro que tem sua história construída em África, trouxe para as (os) estudantes um reconhecimento e a valorização da sua negritude. Ao final das disciplinas, as turmas se expressavam melhor pela fala e escrita, era possível notar uma mudança na forma como elas (es) se viam e interagiam.

Perceber que a Literatura Negra não é abordada em nenhuma instância acadêmica é muito desafiante, pois revela o racismo estrutural. Portanto, não era possível partir para a literatura negra, propriamente dita, sem antes apresentar as manifestações de racismo e preconceito que levam à ausência das referências negras em todas as instâncias de poder.

Estudantes de diversos cursos da Universidade Federal de Goiás que fizeram as disciplinas, no campo das suas atividades acadêmicas não tinham referências negras, arquitetas (os), escritoras (os), professoras (es), bibliotecárias (os), designers. Que existe negras (os) exercendo essas profissões, isso é fato, mas por que nas referências bibliográficas elas (es) não estão presentes? É um projeto nacional de apagamento do povo negro. Então, as disciplinas não poderiam se deter apenas na literatura, era preciso apresentar o contexto social e histórico de invisibilidade negra.

Embora a disciplina Literatura Negra e Sociedade tenha sido ministrada, ela não pertence à grade obrigatória do curso de Biblioteconomia, diferentemente da disciplina Leitura e Sociedade, que faz parte do núcleo comum obrigatório do curso. Isso nos mostra que as discussões étnico-raciais serão ministradas somente se professoras (es) ofertarem disciplinas que discutam a temática.

Nas duas disciplinas, os encontros, sempre presenciais, foram organizados respeitando a circularidade, exercitando o reconhecimento da presença, a fala e a escuta de todas (os). Aulas expositivas dialogadas, com a finalidade de trocar informações e produzir conhecimento de forma coletiva. Diversas metodologias e espaços foram utilizados.

A experiência nessas disciplinas mostrou que a universidade que queremos tem o dever de se tornar um ambiente que respeite a presença negra e atenda às diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações- raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. É importante que a universidade promova ações e mecanismos de inclusão, apresentando a luta das (os) negras (os) e suas contribuições na política, economia, cultura e na história oficial do Brasil. A partir dessas mudanças, é que caminharemos para uma sociedade contra a discriminação, preconceito e racismo.

REFERÊNCIAS

- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 09-18, 2016.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**:

repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ; Vinhedo: Horizonte, 2012.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (Org.). **Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 132-142.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

NICOLA, José de. **Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias**. São Paulo: Scipione, 1998.

SANTOS, Toni Edson Costa. Negros pingos nos “is”: djeli na África ocidental; griô como transcrição; e oralidade como um possível pilar da cena negra. **Urdimento**, Florianópolis, v.1, n. 24, p. 157-173, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101242015157/4489>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

SILVA, Armando Malheiro da. **A informação: da compreensão do fenómeno e construção do objecto científico**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SOUZA, Ana Lúcia. Negritude, letramento e uso social da oralidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-**

racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 179-194.



POPULAÇÃO NEGRA E LGBTQI+ A PARTIR DE NOSSOS OLHARES EPISTÊMICOS



REPRESENTAÇÃO DA INFORMAÇÃO DO POVO NEGRO: REFLEXÕES CRÍTICAS DA UMBANDA NO ÂMBITO DOS SISTEMAS DE ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO²⁴

Marcio Ferreira da Silva

1 INTRODUÇÃO

O discurso cercado pela ética e política, considerado como verdade inquestionável da ciência, tomado por uma visão positivista e exclusiva da “representação do mundo” (SANTOS, 1989, p. 23) encontrou, por muitos, ressonância e distanciamento de seu alcance sobre outras narrativas da realidade.

Nesse contexto, a pós-modernidade, como fase da humanidade, diz respeito a aspectos relacionados à sociedade e às mudanças ocasionadas na cultura atual, na crítica à modernidade e aos valores e expectativas geradas pela ciência e pela política face aos seus modelos de explicação e de enfrentamento dos problemas da realidade.

²⁴ O presente trabalho, apresenta algumas reflexões e resultados de Tese de doutorado intitulada “A questão da representação das religiões de matriz africana na CDD: uma análise crítica da Umbanda”, defendida em junho/2018 no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Unesp, campus de Marília-SP.

Se, por um lado, apresenta questionamentos sobre os conteúdos cujos referenciais foram garantidos por paradigmas científicos racionalistas, absolutos, empiristas, positivistas e questionamentos sobre as verdades “irrefutáveis”, por outro, provoca a crise dos valores ocidentais (ANDERSON, 1999, p. 10-11). O cenário pós-moderno, segundo Lyotard (1988, p. xv), parece ter provocado um novo “[...] estado da cultura após as transformações que afetaram as regras do jogo das ciências da literatura e das artes [...]”. A multiplicidade de reflexões e narrativas indicam elevado pluralismo de discursos, notabilizados pela variedade de comunidades discursivas que alteram a dinâmica social.

Nas explicações notáveis da pós-modernidade, não nos parece claro que sua posição fosse centrada em aceitar a diversidade cultural popular presente na teia social, sobretudo no que se refere às categorias culturais de liberação cultural, estrategicamente ancorada no liberalismo econômico do capitalismo. Nesse sentido, outras categorias mais rígidas podem implicar na afronta ao processo de surgimento de grupos sociais e suas lutas. Com mais clareza, a condição de oposição entre pós-modernidade como uma crítica ao marxismo e suas categorias de compreensão da realidade desconsideram que determinados grupos sociais, ou como se relata atualmente, coletivos, têm se colocado em posição de preocupação social e protagonismo político que parece não se enquadrar nessas perspectivas.

Com efeito, as transformações desencadearam a crise de relatos e as linguagens tornaram-se mais diversas e complexas. Nesse contexto, o “saber científico” foi confrontado com outro, o “saber narrativo”. Este se legitima no local, contextual nos jogos das linguagens e nos acordos entre os participantes da

comunidade discursiva, a partir do processo de comunicação dos discursos, contrário ao modelo homogêneo de civilização.

A noção de civilização europeia, “consciência de si mesmo”, influenciou culturas e foi entalhado na concepção nacionalista de superioridade (francesa e inglesa, por exemplo). Diante de outras sociedades, reforçou o conceito da civilização ocidental (ELIAS, 1994, p. 23), que padronizou modelos de comportamento e práticas comuns como “polidez e cortesia”, minimização de “diferenças nacionais” e de homogeneização cultural.

Nessa perspectiva, o processo globalizante, como resultado do processo de globalização, desenvolveu-se no sentido de reunir em categorias uniformes os padrões de cultura. A globalização recorreu à cultura como – uma de suas estratégias – mecanismo de uniformização do consumo empregado nas representações das várias culturas diferentes nos espaços institucionais, mas com características e padrões comuns.

Com as metamorfoses do enredo social, a reunião de grupos contemporâneos fruto de necessidade de participação institucional, promovem novas discussões sobre os processos de representação. Envolvida por essas demandas, a questão das identidades encontra força e espaço nas articulações e perspectivas de estudantes, grupos étnicos, mulheres, religiosos, pacifistas dentre outros (SANTOS, 1999, p. 40).

Neste capítulo, adentraremos o aspecto relevante da representação do negro nos sistemas de organização do conhecimento. Os sistemas de organização são esquemas hierarquizados de conceitos que visam a organizar a informação (CUNHA, 2008, p. 345), são sistemas de classificação do conhecimento que permitem organizar documentos e informação. São, pois, estruturas que obedecem

a uma ordem lógica com a utilização de códigos numéricos, alfabéticos ou mistos (BARITÉ, 2013), como, por exemplo, a Classificação Decimal de Dewey – CDD.

Em nossa compreensão, o racismo estrutural também se fortalece pela ausência de representação e sistematização dos conhecimentos do povo negro. A incapacidade de interagir com o conhecimento desses grupos e a crença na neutralidade da atuação profissional, permitem pontos de vistas enviesados das expressões culturais (música, dança e etc.), política, religiosa, dentre outras. Nesse sentido, entendemos, que se determinado conhecimento de um grupo social majoritário, como o povo negro, está subrepresentado nos sistemas de organização do conhecimento, ampliamos o potencial de uma sociedade preconceituosa e racista.

2 A ORGANIZAÇÃO E PREREPRESENTAÇÃO DO CONHECIMENTO

A escolha de expressões para designar um grupo social ou representá-lo poderá produzir incompreensões e revelam quão complexo é esse tipo de operação. Insta refletir sobre as escolhas e objetivos de fixar ideologias e narrativas. Se, por um lado, visam a estabelecer conexão entre significado e realidade para amplo conhecimento; por outro, sob ideologias e crenças dos que representam, poderá omitir informações sobre a trama social e sobre os grupos excluídos.

A pré-fabricação de discursos e narrativas passa a fazer parte do imaginário da coletividade, assimilada e repetida em expressões pejorativas para desqualificar grupos, como negros, povos indígenas, mulheres, por exemplo. Passamos a enxergar o mundo a partir das experiências adquiridas, dos

relacionamentos, somos moldados por discursos legitimadores de comportamentos padronizados na práxis (BLIKSTEIN, 1985).

A Organização do Conhecimento faz-se notabilizar como um subcampo no âmbito da Ciência da Informação, dedicado a estudar, reunir e propor metodologias e sistemas com foco na organização, representação, recuperação da informação. É possível notar a presença de diferentes correntes de pensamento dentro desse domínio, causadas por suas características interdisciplinares que têm reforçado e ampliado suas perspectivas de natureza epistemológica, conceitual e metodológica. Essa sinergia tem reunido compreensões teóricas acerca da sistematização de conceitos e relações do ponto de vista contextual da abordagem, dentre outras (DAHLBERG, 1978a, 1978b, 1995).

Barité (2013) tem afirmado que Organização do Conhecimento é uma disciplina que estuda as leis, princípios e procedimentos com foco a organizar o conhecimento de uma disciplina com fins de sua recuperação. Observa-se, então, uma característica delimitadora ao espectro de atuação a um ambiente formal para atuação da Organização do Conhecimento. Suas origens remontam à Antiguidade na Teoria do Conhecimento em sua gênese teórica (BARITÉ, 2001). Ademais, as unidades fundamentais da Organização do Conhecimento são as relações semânticas entre os conceitos. Outra função básica dos conceitos é fornecer uma base para lidar com o mundo. A relação semântica precisa estar presente na recuperação da informação, seja nas consultas, nas representações de documentos e nos textos. Para ele, a teoria dos conceitos é um dos campos mais difíceis de estudar e um dos mais confusos (HJØRLAND, 2003).

Para Barité (2001, p. 40), a Organização do Conhecimento tem estabelecido profícuas relações na busca por contribuições à ampliação do seu lastro conceitual e metodológico, distribuídas em diversas áreas como Linguística, Documentação, Informática, Filosofia, História da Ciência, Ciências Cognitivas. Nesse sentido, a evolução dos relacionamentos constantes com outras áreas do conhecimento tem permitido interações e encadeamentos teórico-metodológicos com diferentes campos de estudos, no intuito de compreender as relações entre conceitos, o que resulta na elaboração de modelos sobre determinado domínio (BRÄSCHER; CAFÉ, 2008).

Não raro, tem devotado esforços para compreender os problemas de organização e representação do conhecimento humano. Tem perspectivado consolidar seus fundamentos teóricos e metodológicos em constantes diálogos com outros ramos do saber como Filosofia, Sociologia, Comunicação. No âmbito da Ciência da Informação, a Organização e Representação do Conhecimento tem colaborado sistemicamente com algumas análises críticas sobre processos e sistemas sublinhados como representações de caráter universal.

O ambiente favorável para análises críticas sobre os sistemas de organização e representação do conhecimento lança luzes sobre uma tradução e representação simbólica mais livre de desvios. As críticas justificam-se pela presença de uma espécie de ideologia da neutralidade sobre a elaboração de sistemas de representação do conhecimento, circunscritas à objetividade e à “neutralidade” sempre requisitados como práticas eficientes para a construção de sistemas de organização do conhecimento (HJØRLAND, 2007, p. 8).

Por esse ângulo, os princípios generalistas, por corroborarem pontos de vistas mais universais da realidade, ampliam o isolamento de determinados grupos sociais com base em representações contraditórias, arbitrárias, pejorativas de imposições de referenciais dos grupos dominantes à diversidade cultural. Nesse caso, usuários de determinado sistema de representação dos conhecimentos oriundo de outros segmentos, não próximos dos grupos majoritariamente dominantes, não vislumbrariam uma perspectiva de representação junto aos sistemas originados a partir de uma concepção mais universalista. Nesse sentido, permitem reforçar estereótipos, preconceitos, racismos, entre outros, incidindo sobre aspectos identitários desses grupos ou comunidades.

Os sistemas de classificação do conhecimento foram elaborados em diversos contextos e situações históricas. Das classificações do conhecimento de Platão, na antiguidade, às classificações de Francis Bacon, Augusto Conte a Charles Ammi Cutter, no início de 1900, muito se discutiu sobre as inovações desses teóricos e suas contribuições para o desenvolvimento de processos adequados. Obviamente, levamos em consideração esse aspecto ao criticar determinada situação no que se refere aos arranjos das classes e categorias presentes de cada sistema.

Entretanto, quando se analisa sistemas em uso na contemporaneidade, atualizados com relativa periodicidade, há que se levar em consideração a cobertura adequada da representação dos assuntos em determinado situação e local. Eis os sistemas de classificação mais conhecidos e utilizados: Classificação da *Library Of Congress*, Classificação de Cutter, Classificação de Brow, Classificação de Bliss, Classificação de Dois Pontos, Classificação Decimal de Dewey, Classificação

Decimal Universal. Além dos sistemas de classificação, outros processos no âmbito da Organização do Conhecimento e da Ciência da Informação fazem parte da estrutura de desenvolvimento técnico e pragmático para organizar o conhecimento.

A classificação é compreendida como “processo mental pelo qual as coisas são reunidas de acordo com suas semelhanças e separadas conforme suas diferenças” (CUNHA, 2008, p. 84). Consiste, sobretudo, em identificar, separar assuntos ou objetos e relacionar suas diferenças e semelhanças. Essa ordenação é realizada via esforço e elaboração de classes e subclasses, de modo hierarquizado, do domínio a ser classificado. “Classificar, na acepção mais simples do termo, é reunir coisas ou ideias que sejam semelhantes entre si, e separar as que apresentam diferenças” (VICKERY, 1980, p. 23). Em geral, as classificações, quanto à sua finalidade, podem ser definidas de duas maneiras: os sistemas de classificações filosóficas assinalados como hierarquização das ciências e a outra denominada de classificações bibliográficas (PIEDEDE, 1983).

3 METODOLOGIA

A atividade científica não é realizada em um espaço idílico do espírito, mas dentro de sociedades hierárquicas, onde prevalecem as relações sociais de dominação e exploração. E a especificidade da América Latina nesse sentido é que é uma região dependente dos centros mundiais de poder, semelhante, em muitos aspectos, ao que foi a situação durante a

colônia. Essa dependência neocolonial determina não apenas os aspectos econômicos e políticos de nossas vidas, mas também os aspectos científicos e culturais (DIETERICH, 2001, p. 15, tradução nossa).

Nesta pesquisa, escolhemos traçar um breve panorama sobre a questão da representação do povo negro, no que se refere às religiões de influência africana. Para tanto, optou-se por analisar um sistema, a CDD como o sistema mais utilizado entre as universidades federais no Brasil.

Tem sido recorrente, nas ciências sociais, a utilização de instrumentos diversificados em pesquisas qualitativas para captar ao máximo possível os diversos ângulos sobre o fenômeno estudado. A entrevista potencializa e permite ao pesquisador se aproximar com relativo controle sobre realidade do entrevistado, entender além das respostas, o mundo que o cerca, sobretudo, compreender elementos ligados ao comportamento, expressões do corpo, entonação da voz dentre outros apreendidos na entrevista durante a resposta (SELLTIZ et. al., 1971, p. 271-272; SCHLEYER, 1982, p. 64).

Foi decido realizar uma coleta junto aos dirigentes dos centros de Umbanda (Pai de Santo, Mãe de Santos, Sacerdotes) das casas (Terreiros), membros. A partir dos contatos iniciais, descobrimos a Federação dos Cultos Afros religiosos, Umbanda e Ameríndios do Estado de Rondônia – Fecauber, oficializada como pessoa jurídica em 04 de abril de 2012, em Porto Velho-RO.

À composição da amostragem e escolha dos sujeitos, adotamos a técnica de “Bola de neve”. Para Vinuto (2014, p. 202), a “amostragem não é possível determinar a

probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados". A técnica consiste na localização de pessoas no âmbito do tema de pesquisa que possam recomendar indivíduos de sua rede de contatos relacionados à temática.

Para análise desta pesquisa, adotamos a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Para Moscovici (1978, p. 26), "em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos". Em suma, é uma teoria que visa a compreender os saberes constituídos da sociedade e se amplia para compreender os seres humanos no contexto de suas relações com o mundo.

Desse modo, concebe as representações a partir da coletividade e a relaciona por um vínculo com a individualidade. Nesse sentido, compreendemos o sujeito como parte do processo de representação da realidade. A questão central apresentada aos entrevistados, levou em conta a experiência sobre a maneira pela qual se veem representados e como gostariam de ser representados. Acrescenta-se, nesta investigação, a necessidade de tecer considerações quanto a representação encontrada em alguns sistemas de classificação do conhecimento.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Guardadas as devidas considerações no que se refere ao contexto de criação e esforço à elaboração de sistemas para o acesso e disseminação do conhecimento humano, é notória a incapacidade desses sistemas universais para representar as

produções culturais humanas, com fidelidade aos matizes da teia social em seus múltiplos aspectos. Observemos que, apesar do esforço em demonstrar preocupação para correção entre as versões para os sistemas religiosos no mundo não-cristão, alguns termos escolhidos ocultam a expressão real sobre um determinado grupo como nos casos do Candomblé e Umbanda, por exemplo. No cerne desta pesquisa, esse tipo de representação afastada da realidade se efetiva face a prática da representação “sobre” do qual o processo de representar o conhecimento construído socialmente é realizado partir de uma visão externa do contexto de produção.

Na primeira década de 1900, foi publicada, na França, a primeira edição da Classificação Decimal Universal, fruto de adaptações feitas por Paul Otlet e Henry La Fontaine sobre a Classificação Decimal de Dewey (CDD). A Classificação Decimal Universal utiliza categorias hierarquizadas por números decimais, característica semelhante da CDD, cujo sistema serviu de base para a elaboração da CDU. Atualmente, é editada pelo UDC *Consortium*, detentor dos direitos da publicação do sistema. No Brasil, o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT – é o responsável por sua publicação desde o ano de 1997.

Constata-se considerável expansão das classes na classe 25 da CDU (2007) ao reformular a classe religião. Todavia, referente à presença da Umbanda, Candomblé ou outras expressões de fé de influência africana cultuadas no Brasil, percebe-se um hiato dessas religiões. Mesmo com a tentativa do sistema em equalizar algumas dimensões e almejar desenvolver categorias mais “inclusivas”, ainda assim, as atualizações, ao nosso olhar, sustentam uma narrativa preferencialmente cristã e um discurso de não representação

desses grupos, uma escolha que parece fortalecer a não-representação adequada dessas comunidades discursivas.

A Classificação da Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos foi criada entre o fim do Século XIX e início do Século XX para resolver as questões de classificação do conhecimento correspondentes às necessidades da instituição em razão do constante crescimento do acervo, classificado anteriormente de acordo com as dimensões físicas do item. Para analisar, focamos nossa atenção na Classe B sobre o tema religiões. Nesse sentido, nossa intenção foi buscar a presença de facetas que atendessem às expectativas centradas, por um lado, na questão afrodescendente e, por outro, na ocorrência dentro do sistema de facetas para sistematizar o conhecimento humano vinculado ao povo negro e à sua cultura.

Na identificação das informações gerais das tabelas da classificação sobre as religiões presentes nas subclasses BL, BM, BP, BQ, BR, BS, BT, BV, BX, constatou-se relativa generalização sobre o tema no material. As matrizes abordadas nomeiam as subclasses e suas subdivisões sobre aspectos bem definidos. Identificamos a faceta específica sobre o Brasil, que inclui as religiões e cultos afro-brasileiros:

BL RELIGIONS. MYTHOLOGY. RATIONALISM

2592.A-Z Special cults, religious movements, etc., A-Z

Afro-Brazilian cults (General) see BL2590.B7

2592.B3 Batuque

2592.C35 Candomble

2592.C38 Catimbó

2592.I35 Iemanjá

2592.I75 Irmandade da Santa Cruz

2592.L4 Legião da Boa Vontade

2592.M23 Macumba

2592.M3 Malê

2592.M35 María Lionza

2592.P45 Peregrinos

2592.Q54 Quimbanda

2592.S25 Santo Daime

2592.T47 Terecô Umbanda

2592.U5 General works. History

2592.U512 Dictionaries

2592.U513 Doctrine. Rituals

2592.U514A-.U514Z Special topics, A-Z

2592.U514G6 Gods

2592.U514P55 Plants. Trees. Flowers

2592.W56 Winti

2592.X36 Xangô

2592.Z86 Zumbi

Nas facetas apresentadas, destacamos algumas religiões brasileiras, citadas no sistema de classificação. Entretanto, notamos que o sistema adotou seitas e religiões em um mesmo segmento como a Irmandade Santa Cruz, conhecida como uma congregação cristã messiânica na Amazônia. Ademais, nos chamou atenção, nesse breve recorte, que o sistema conseguiu captar e contemplar aspectos diretamente relacionados a religiões de influência africana do cenário brasileiro, entidades divinas e sobre elementos específicos como Batuque³¹, Umbanda, Terecô Umbanda, Candomblé, Iemanjá, Xangô, Macumba, por exemplo, ausentes em outros sistemas.

É uma subclasse BL visa atender relacionamentos genéricos sobre o tema religião e ciência, aspectos gerais doutrinários, pluralidade religiosa, aspectos históricos e princípios religiosos, livros sagrados, ensino da religião, entre outros. É uma subclasse com objetivo de abertura sobre temas em sentido genérico sem detalhamento ou estabelecer diretamente diferenças entre seitas, religiões e cultos. Desse modo, não deixa clara essas nuances e favorece representações inadequadas.

A partir do breve panorama sobre os sistemas de classificação do conhecimento, as religiões de matriz africana não estão devidamente representadas. Configuradas de maneira enviesada, sem consulta dos grupos representados. Falta de clareza e ausência de algumas religiões na CDU. Mesmo com a ocorrência de alguns termos na *Library of Congress Classification*, utilizados para representá-la, o que é um avanço, para o enquadramento na realidade brasileira faz-se necessário o aprofundamento nas representações sociais do país.

Publicada pela primeira vez no ano de 1876 de modo anônimo, pelo norte-americano Melvil Dewey, a Classificação Decimal de Dewey – CDD, como ficou conhecida a partir da 16ª edição (BARBOSA, 1969, p. 198), é um dos sistemas de classificação mais utilizados em todo o mundo.

Em linhas gerais, a Classificação Decimal de Dewey realiza alterações em seu sistema a partir da coleta e recepção de propostas para novos arranjos às facetas do sistema. Na medida em que ocorrem as alterações, notas explicativas abrem a seção correspondente à modificação e fornecem detalhes sobre alterações realizadas. Entretanto, a sugestão de alterações para que ocorram adaptações e acréscimos inerentes a alguma faceta do sistema depende de comissão constituída pela OCLC, que dará o aval final sobre a proposta de acréscimos ou suas alterações. Para tanto, o corpo de membros do conselho editorial é composto em sua maioria por estadunidenses, o que indica uma forte concentração. Há a possibilidade de inserção no sistema a partir de análise com contribuições da IFLA, e a possibilidade de atualização do sistema com parceiros tradutores em outras regiões (MARTINEZ-ÁVILA, 2012) somados ao compartilhamento de informações entre usuários do sistema com incentivos a envio de comentários por e-mails e via blog de Dewey, que permitem discussões no tocante a temas utilizados no sistema como religião.

Diante do exposto, buscamos identificar na CDD aspectos de ocorrência da representação de religiões de influência africana. Outros trabalhos já apresentaram críticas a insuficiência do sistema. Para Afolabi (1992), a crítica recai sobre a representação inadequada do protestantismo na CDD. Rizzi (2007; 2008) tece comparações conceituais sobre a dicotomia entre termos, precisamente, entre “Paz” e “Guerra”.

As análises indicam possíveis desvios e/ou sub-representações ocasionados pelo ponto de vista da realidade representada em sistemas universais de representação do conhecimento humano como a CDD.

Verificamos na edição CDD22 e CDD23 a ocorrência de registros das religiões de influência africana. A classe 200 - Religião na CDD prevalece o domínio das religiões cristãs. Quando comparadas as religiões de matriz africana com outras, entre as classes 210 e 290 (MIRANDA, 2007; 2009) as expressões de fé de matriz africana são sub-representadas. A partir da classe 299.6 observa-se alguns registros específicos, no entanto, sobretudo, ocorre uma relação hierárquica dessas expressões de fé em condição de inferioridade se comparadas às outras.

299.672 Umbanda

299.673 Candomblé

299.674 Santeria

299.675 Voodoo

299.676 Rastafari Movement

Outro detalhe importante de um sistema concebido nos moldes da CDD é a impossibilidade de remissivas que visam à recuperação de informações. Em primeiro lugar, devemos atentar ao fato de que a preocupação em organizar o conhecimento, necessariamente, deverá ser sua recuperação conforme a necessidade do público. Se sua representação ocorre de maneira equivocada por sub-representar um grupo

ou comunidade, esse processo ofuscará e dará sustentação ao recorrente preconceito.

Para um dos membros entrevistados, enfatiza aspectos que vivencia em seu cotidiano, o preconceito é latente na esfera da representação coletiva sobre a Umbanda:

O que a gente não gosta é o preconceito que o pessoal tem muito preconceito com a Umbanda, acham que nos mexemos com o diabo, o cão, com o satanás, com o demônio. Eles acham, eu falo dos evangélicos, e a gente é muito perseguido por evangélicos. Eu tinha um filho de santo que teve um preconceito desses que foi até preso. Aqui do lado, uma mulher que só vive falando no microfone, esculhambando com os guias e ele foi tomar satisfação e foi preso, ela mandou prender ele. Ela utilizava, esculhambava com os guias dele chamando de demônios, de diabos, o guia que ele recebe. Chamava o guia dele de demônio, e ela sabia que ele recebia um guia, foi dizer que recebia o demônio e ele foi tomar satisfação e foi preso, passou a noite na cadeia. Aí é assim, o preconceito aqui é demais, [...] tem muito preconceito dos evangélicos, no Brasil inteiro (Entrevistado E).

Termos como “diabo”, “cão”, “satanás”, “demônio” se aproximam daquilo que consiste a construção das representações de uma ideia, pensamento no âmbito da abstração, da relação do individual com o meio. Pautados por

valores e elementos simbólicos da realidade para sustentar a representação que tornam tangíveis, em algo concreto, o outro como figura diabólica elaborada a partir das experiências, interações das atividades do sujeito sociais vinculadas ao fundamentalismo e proselitismo religioso.

Na Teoria das Representações Sociais, essa objetivação consiste na operação do processo da representação social. Na referência ao umbandista como ser diabólico, ou seja, se atribui o que pairava na abstração e se objetiva ao nomear uma guia demonstra a um só tempo, desnível no conhecimento e se passa para outra parte do processo de representação, a ancoragem. Ao associar termos pejorativos, claramente como resultado de influência de informações equivocadas do espaço coletivo, amparado em preconceitos, se familiariza o desconhecido, se amplifica o significado e adquire uma função de orientação. A ancoragem, o segundo momento do processo, visa estabelecer, a representação, classificar e nomear, externalizar a representação:

A ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com o tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2003, p. 78).

Esses termos em específico tentam objetivar um pensamento, atribui ao colar (guia) um nome “demônio”, por exemplo. Aquela ideia sobre algo que se configura como não-familiar se torna familiar acrescido de significados preconceituosos que permanecem e se encrustam na realidade e influenciam o comportamento coletivo ante a presença de membros dessas comunidades discursivas, como a Umbanda, por exemplo.

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura (MOSCOVICI, 1978, p. 35).

Expostas essas condições, pensar formas alternativas para representar o conhecimento de grupos tradicionais da cultura local nos parece uma contribuição relevante. Desse modo, a aproximação entre profissionais responsáveis técnicos na criação e composição de sistemas de organização e representação do conhecimento deve considerar a submissão final e crivo dos grupos representados sobre os termos para identificação e das relações semânticas. Essa estratégia, possivelmente, tenderia a um resultado mais próximo da realidade experienciada das comunidades quilombolas e demais grupos de afrodescendentes, por exemplo.

Das representações sociais, as comunidades discursivas dos afrodescendentes poderão elencar aproximações e

divergências quanto às representações sociais e dos sistemas de classificação bibliográficos. Nesse intuito, resolvemos ouvi-los enquanto parte dos povos que conservam o conhecimento da Umbanda. Essa escolha pode ser classificada como divergente da razão dominante contemporânea.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa acepção crítica, entendemos que o racismo e outras formas de discriminação podem permear o processo de representação de grupos afrodescendentes dimensionados e tencionados cotidianamente numa relação dominante do poder branco sobre a população ou grupos negros, os outros. Tão grave quanto as escolhas equivocadas ou intencionalmente feitas para representar o conhecimento negro, majoritariamente feitas por brancos, esta sub-representação e ausência de grupos minoritários possivelmente tem ocasionado o ocultamento deles na realidade.

Múltiplos aspectos que envolvem a economia, política, cultura, religião, educação atestam que, no espaço social, a sub-representação tem se mostrado um problema que afeta sensivelmente aspectos identitários dos povos afrodescendentes na realidade brasileira. Além disso, poderá afetar a atividade profissional no que se refere às atividades de representação do conhecimento.

Contudo, defendemos a necessidade de ampliação dessas temáticas nas monografias de conclusão de curso, nas teses e dissertações, artigos no âmbito da Ciência da Informação e Organização do Conhecimento como parte do

compromisso social em ação horizontal da sociedade da informação.

Nosso agradecimento, aos entrevistados, dirigentes de templos da Umbanda em Porto Velho-RO.

REFERÊNCIAS

AFOLABI, M. Spiritual Matters: Provision for Independent African Churches in General Classification Schemes.

International Classification, v. 19, n. 4, p. 210-213, 1992.

ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BARBOSA, A. P. **Teoria e prática dos sistemas de classificação bibliográfica**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, 1969.

BARITÉ, M. **Diccionario de Organización del Conocimiento: Clasificación, Indización, Terminología**. Montivideo: Prodic, 2013.

_____. Organización del conocimiento: un nuevo marco teórico-conceptual em Bibliotecología y Documentación. In: CARRARA, K. (Org.). **Educação, universidade e pesquisa**. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2001. p. 35- 60.

BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser** ou a fabricação da realidade. São Paulo: Cultrix, 1985.

BRÄSCHER, M.; CAFÉ, L. Organização da Informação ou Organização do Conhecimento? In: ENCONTRO NACIONAL

DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9, 2008, São Paulo, **Anais...** São Paulo: ANCIB, 2008.

CUNHA, M. B da; CAVALCANTI, C. R. O. **Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2008.

DAHLBERG, I. Current trends in knowledge organization. In: GARCIA MARCO, Francisco Javier. (Org.). **Organización del conocimiento en sistemas de información y documentación**. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 1995.

_____. Fundamentos teóricos-conceituais da classificação. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 6, n. 1, p. 9-21, jan./jun. 1978a.

_____. Teoria do conceito. **Ciência da Informação**, v. 7, n. 2, p. 101-107, 1978b.

DIETERICH, H. **Nueva guía para la investigación científica**. México-DF: Ariel, 2001.

DEWEY, M. **Dewey decimal classification and relative index**. 23. ed. edited by Joan S. Mitchell... [et al.]. Dublin [Estados Unidos]: OCLC, 2011.

_____. **Dewey decimal classification and relative index**. 22. ed. edited by Joan S. Mitchell... [et al.]. Dublin [Estados Unidos]: OCLC, 2003

ELIAS, N. Sociogênese da diferença entre “Kultur” e “Zivilisation” no emprego alemão. In: ELIAS, N. **O processo civilizador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994, p. 23-50.

HJØRLAND, B. Arguments for 'The Bibliographical Paradigm'. Some Thoughts Inspired by the New English Edition of the UDC. **Information Research**, v. 12, n. 4, 2007.

_____. Fundamentals of knowledge organization. **Knowledge Organization**, v.30, n.2, p. 87-111, 2003.

LIBRARY OF CONGRESS (Estados Unidos). **Library of Congress Classification Outline**. Washington, DC, 2017.

LYOTARD, Jean-Francois. **A condição pós-moderna**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MARTINEZ-ÁVILA, D. **DDC-BISAC Switching as New Case of Reader-interest Classification**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Carlos III, Madrid-Espanha, 2012.

MIRANDA, M. L. C. A organização do etnoconhecimento: a representação do conhecimento afrodescendente em Religião na CDD. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2007, **Anais...** Salvador. VIII ENANCIB, 2007.

_____. A organização do etnoconhecimento: a representação do conhecimento afrodescendente em religião na CDD. **Revista África e africanidades**. Rio de Janeiro, v.1, n.4, 2009.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigação em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 1-100.

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-188.

PIEIDADE, M. A. R. **Introdução a teoria da classificação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 1977.

RIZZI, I. R. F. **A paz nos instrumentos de Organização da Informação**: uma análise dos conceitos de paz e guerra, da Cultura de Paz e dos Estudos para Paz na Classificação Decimal de Dewey. 2008. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

_____. A Classificação Decimal de Dewey e a Cultura de Paz. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, VIII, 2007. **Anais...** Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, 2007.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SELLTIZ, C. et.al. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: Herder; Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

SCHLEYER, J. R. Estudos de usuários: introdução à problemática e à metodologia. In: **ABDF. Estudos avançados em Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Brasília: ABDF, v. 1, p. 49-71, 1982.

VICKERY, B. C. **Classificação e indexação nas ciências**. Rio de Janeiro: BNGBrasilart, 1980.

VINUTO, J. A amostragem bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temática**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

INFORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: O ECO DE VOZES MULHERES QUE NÃO ACEITAM O LUGAR DE “QUARTO DE DESPEJO”

Dávila Maria Feitosa da Silva

1 INTRODUÇÃO

A discussão proposta aqui trata da produção intelectual de mulheres negras sobre as questões das relações raciais, especificamente obras impressas e a ausência dessas em bibliotecas. Partindo do pressuposto de que historicamente foi negado o protagonismo destas mulheres de narrar, escrever e publicar suas histórias. O pouco que se tem registro foi composto na perspectiva do colonizador. “[...] refletindo uma educação calcada em uma sociedade eurocêntrica, machista e racista que relegou os negros e as negras a papéis subalternizados na sociedade” (MALTA; OLIVEIRA, 2016, p. 57). Por séculos a ação de escrever, falar e de se expressar em primeira pessoa foi negado.

Este trabalho tem como objetivo instigar a discussão da invisibilização das produções das mulheres negras nas bibliotecas, tendo em vista, a crescente e diversa produção dessas intelectuais. As bibliotecas devem atender as necessidades informacionais dos seus usuários, disponibilizar um acervo diversificado e atualizado. “A biblioteca não pode ser pensada separadamente da sociedade: ela é uma instituição social, portanto orientada por ideologias e formas de relacionamento” (CARDOSO; NÓBREGA, 2011, p. 13).

Compreendendo que as mulheres negras possuem uma trajetória de resistência e luta no campo da educação, onde trazem reflexões diversas sobre a população negra no Brasil e dessa maneira, em meio às problemáticas de se manterem nesse espaço que ainda possui predominância branca e masculina, autoras negras seguem escrevendo e publicando obras que são fontes informacionais de relevância para a descolonização dos saberes e sobre suas histórias.

Foram consultados três tipos de bibliotecas, a saber: biblioteca escolar a nível privado, biblioteca universitária a nível federal e biblioteca pública municipal em três estados do Nordeste: Pernambuco, Ceará e Bahia, nas cidades de Petrolina, Juazeiro do Norte e Juazeiro da Bahia, respectivamente.

Com isso, traz a reflexão em torno da invisibilização das produções teóricas das mulheres negras nas bibliotecas em seus diversificados tipos, que atendem a um público específico cada qual de acordo com sua categoria, por exemplo: estudantes do ensino básico regular, corpo docente e toda comunidade escolar; Estudantes de graduação e pós-graduação, corpo docente universitário e a comunidade em geral; por fim, ao público geral, sendo estudantes de ensino básico público e privado, concurseiros, universitários, estudantes de pós-graduação, leitores, pesquisadores, crianças, ou seja, a população do município. Para uma melhor exposição, foi abordada primeiramente, a produção intelectual das mulheres negras e o silenciamento histórico a que foram submetidas; em seguida a metodologia utilizada com base na pesquisa exploratória; logo depois os resultados da investigação, seguido da análise e discussão dos dados e por fim as considerações finais.

2 MULHERES NEGRAS DINÂMICAS

Há necessidade de falar sobre a escrita negra feminina, a produção intelectual, literária, das produções audiovisuais compartilhadas nas mídias sociais por ser urgente o romper do silenciamento imposto historicamente, principalmente pela historiografia oficial.

Grada Kilomba (2010) fala sobre a Máscara do silenciamento. A máscara foi um instrumento de tortura e imposição da mudez que fez parte do projeto político do colonialismo europeu.

Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito Negro, instalado entre a língua e a mandíbula e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, um em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. (KILOMBA, 2010, p. 172).

Controlar a fala, o que falar e quem falar foi um dos papéis fundamentais da máscara, pois a dominação é também a imposição de controles brutais de um povo em detrimento a outro.

A partir da fala da Grada é possível afirmar que seguindo a mesma lógica e objetivo da máscara segue a exclusão da produção dessas autoras em bibliotecas. Não inserir tais obras em acervos públicos e privados pode ser entendido como uma forma de silenciamento, ou seja, de controlar o que deve ser lido ou não. Para entender melhor como se deu o processo de invisibilização e silenciamento da população negra, em especial, mulheres negras é preciso saber da trajetória intelectual e de lutas dessas autoras.

É relevante pautar sobre as condições atribuídas as mulheres negras como mulata, doméstica e mãe preta. Lélia González no artigo intitulado racismo e sexismo na cultura brasileira (1974) trata como o racismo e o sexismo atingem fortemente as mulheres negras, a partir dessas condições. Apesar disso, esses rótulos fixados e inertes causam desconforto interno, gerando reflexões para além do já posto e reproduzido seguindo a lógica de adestramento e dominação. González (1974, p. 225) afirma,

E o risco que assumimos aqui é o ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa.

Escrever, falar e construir um novo discurso pautado na perspectiva negra feminina, em primeira pessoa, é trazer uma reflexão que vai ao combate de todo um imaginário social fundado no racismo e sexismo. Ou seja, é ir de contra a representação hegemônica cultural propagada pelas mídias que corroboram com a figura da mulata sexualizada, da negra empregada doméstica e da mãe preta. “Essas imagens foram historicamente construídas de forma distante e antagônica a qualquer referencial de positividade” (SCHUMACHER; BRAZIL, 2006, p. 198).

O impacto do racismo e suas consequências colocaram e mantém a mulher negra na base da pirâmide. De acordo com os indicadores do Retrato da desigualdade de gênero e raça,

do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) as mulheres negras chefiam suas famílias sozinhas, enfrentam maiores dificuldades no mercado de trabalho, possuem maior taxa de analfabetismo, ganham menos que homens e mulheres brancos, ocupam majoritariamente a função de empregada doméstica.

Ainda no período escravocrata as mulheres negras usavam de estratégias e articulação interna para romper com as violências vividas. Como exemplo: Maria Felipa de Oliveira, habitou na Ilha de Itaparica, Bahia, foi marisqueira e em 1823 liderou uma ação que culminou na queima de embarcações de guerra portuguesas. Diversas foram às formas e meios que mulheres negras como Maria Felipa atuaram de acordo com o contexto em se encontravam para tentar alcançar a liberdade. Na religiosidade não foi diferente, as religiões de matriz africana são meios de proliferação e salvaguarda de valores, além de ser um mecanismo de resistência.

Formaram-se em diferentes áreas do Brasil, com diferentes ritos e nomes locais derivados de tradições africanas diversas: candomblé na Bahia, xangô em Pernambuco e Alagoas, tambor de mina no Maranhão e Pará, batuque no Rio Grande do Sul, macumba no Rio de Janeiro (PRANDI, 1998, p. 152).

Os terreiros, casas de axé, as comunidades religiosas foram e ainda são perseguidas. Na travessia forçada e violenta vieram inúmeras sacerdotisas coagidas a renegarem suas crenças para convertimento cristão. Eram formados aglomerados com diversificados povos com cultura, religião e línguas diferentes. A adequação à nova realidade teve que

vencer para que houvesse a manutenção e conservação de seus ritos. Algumas mães-de-santo que foram responsáveis pelo seguimento litúrgico de nações de matriz africanas, são apontadas. Como por exemplo: Marcelina da Silva ou Obatossí principal responsável pela guarda do terreiro Casa Branca do Engenho Velho, Bahia, no século XIX.

[...] Pode-se dizer, sem exagero, que os símbolos de africanidade que se espalharam por toda sociedade brasileira foram sustentados, em grande parte, pela iniciativa e determinação dessas mulheres em seus espaços religiosos (SCHUMAHER; BRAZIL, 2006, p. 110).

Essas mulheres também foram pioneiras nas Irmandades Negras que atuam até hoje como um espaço da memória, preservação de valores e culturas, além de ser um ambiente político. Na área da saúde elas também estavam e estão lá, são as benzedeadas, parteiras, curandeiras que tratavam as enfermidades com métodos medicinais caseiros. Nos dias atuais existem organizações, associações que trabalham com a valorização do trabalho das parteiras, no entanto, a depreciação ainda é evidente, principalmente no aspecto econômico, que não supre as necessidades básicas de sustento dessas mulheres.

Os acontecimentos destacados até aqui marcam o período escravocrata, alguns se alongam até hoje. A década de 80 no Brasil é classificada como um período em que essas mulheres estabeleceram uma articulação mais consolidada em reivindicação às suas pautas específicas. “Essa movimentação gerou incômodo à medida que essas mulheres denunciavam as condutas machistas naturalizadas nas relações sociais”

(ROCHA, 2010, p. 8). O mito da democracia racial instalada e internalizada no imaginário social confirma a construção do imaginário da mulata e da doméstica. “[...] Essas imagens foram historicamente construídas de forma distante e antagônica a qualquer referencial de positividade” (SCHUMAHER; BRAZIL, 2006, p. 198).

O tal mito da democracia racial tem sido atacado por décadas pelos movimentos negros. Como já se sabe que a historiografia oficial apagou, silenciou e invisibilizou o protagonismo das mulheres negras nos diversos meios de atuação, no da educação não foi diferente. Aqui foram mencionadas algumas escritoras negras de épocas diferentes que publicaram obras importantes e que não estão – ainda – inseridas nas literaturas obrigatórias nas escolas, universidades, e demais âmbitos educacionais. Pensando nas múltiplas vozes que ecoam através das escritas de mulheres negras e corroborando com “Nossos passos vem de longe”²⁵ é apresentado mulheres negras escritoras que viveram no período escravocrata até a contemporaneidade. Sabendo que esse artigo não comportará um levantamento aprofundado, foram apresentadas aqui seis mulheres, a saber: Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Lélia González, Sueli Carneiro e Djamila Ribeiro.

Maria Firmina dos Reis, considerada a primeira romancista brasileira, nordestina, nascida em São Luís, Maranhão em 11 de agosto de 1822. Mulher negra, filha de mãe branca e pai negro. Sua aproximação com a escrita deu-se quando em 1830 mudou para casa de sua tia, na vila de São José de Guimarães que possuía algum recurso financeiro. [...]

²⁵ Frase que se tornou lema e que ganhou visibilidade na escrita e na voz de Jurema Werneck.

“Aos poucos, a jovem travou contato com referências culturais e com outros de seus parentes ligados ao meio cultural”. (D’ANGELO, HELÔ, 2017, p. sem página). Sua principal obra denominada *Úrsula* foi anunciada no jornal *A Moderação*, em 1860. A obra traz uma particularidade que chama atenção pela humanização dos seus personagens escravizados. Firmina foi aprovada em concurso público no Maranhão, a primeira mulher a conquistar tal pleito, atuou como professora do primário. Desmemoriada, “[...] sua obra foi recuperada em 1962 pelo historiador paraibano Horácio de Almeida em um sebo no Rio de Janeiro”. (D’ANGELO, HELÔ. 2017, p. sem página). Firmina foi colocada na estante do esquecimento que até a imagem que lhe representa foi embranquecida, com cabelos lisos e nariz fino. Firmina ainda escreveu *Gupeva* (1861/1862), os poemas do *Parnaso maranhense* (1861) e *Cantos à beira-mar* (1871).

Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento, Minas Gerais, em 14 de março de 1914. Em 1947 mudou-se pra São Paulo, onde morou na favela do Canindé, período em que surgiam as primeiras favelas na cidade em incidência à modernização urbana. Carolina trabalhou como doméstica e catadora de papel. Foi dos papéis coletados que retirou o principal recurso para sua produção literária. Estudou até o segundo ano na primeira escola espírita do Brasil, o Colégio Allan Kardec. Foi escritora e compositora, em seus escritos narra o cotidiano da comunidade em que vivia. Sua obra denominada *Quarto de despejo*, publicado em 1960 tornou-se um best-seller, quando lançado, em cerca de uma semana vendeu 10 mil cópias, foi traduzida em mais de duas dezenas de línguas. Carolina também publicou *Casa de Alvenaria* (1961), *Provérbios e pedaços de fome* (1963), *Diário de Bitita* (publicação póstuma, realizada em 1982), *Meu estranho diário*, 1996

(publicação póstuma), *Antologia pessoal* (1996) (publicação póstuma) e *Onde estaes felicidade?* (2014) (publicação póstuma). Mãe de três filhos: João, José Carlos e Vera Eunice. Morreu em 13 de fevereiro de 1977, em Parelheiros, periferia de São Paulo. Carolina Maria de Jesus sucumbiu por algum tempo ao porão do esquecimento literário.

Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em 1946 em Belo Horizonte, Minas Gerais. Em 1970 mudou-se para o Rio de Janeiro com a finalidade de ingressar no magistério público. Em 1976, iniciou no curso superior de Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

[...] No Rio, Conceição encontrou um Movimento Negro cada vez mais intenso, em consonância com um momento histórico marcado pela luta da população negra norte-americana por direitos civis e pelos movimentos de descolonização dos países africanos. (MACHADO, 2014, p. 243).

Conceição Evaristo é uma escritora ativa que tem caminhado por diversos espaços considerados privilegiados, encarando bravamente a branquitude literária e excludente, com sua escrevivência – termo que ela mesma cunhou para caracterizar sua escrita negra feminina – que perpassa entre contos, romances, ensaios e poesia. Segue o título e o ano de suas publicações: *Ponciá Vicêncio* (2006); *Becos da memória* (2006); *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008); *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011); *Olhos d'água* (2015) e *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016).

Lélia Gonzalez foi uma intelectual negra e ativista. Uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU).

Graduada em História, Geografia e Filosofia pela UEG, mestre em Comunicação pela UFRJ. Em 1983 funda o N'ZINGA-Coletivo de mulheres negras, no Rio de Janeiro. Teve um legado de vida atuante de enfrentamento ao racismo e violências correlatas.

Sueli Carneiro é filósofa, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, fundadora do Instituto da Mulher Negra – Geledés, autora de diversos artigos e do livro: *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*;

Djamila Ribeiro é mestre em filosofia política pela Universidade Federal de São Carlos. Ativista, columnista da revista e site da Carta Capital. Organizadora da coleção *Feminismos plurais*, autora do livro intitulado *O que é lugar de fala?* e do *Quem tem medo do feminismo negro?*

A proposta dessa seção foi mostrar uma pequena biografia de algumas escritoras.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória que segundo Gil (2006, p. 40) “[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito [...]”. O ambiente da pesquisa foram três bibliotecas de tipos distintos. A saber, biblioteca escolar privada, em Petrolina; biblioteca pública municipal, em Juazeiro da Bahia e biblioteca universitária federal, em Juazeiro do Norte. Nos Estados de Pernambuco, Bahia e Ceará, respectivamente. O trabalho foi realizado na obtenção de diagnóstico através de levantamento bibliográfico tendo em vista obras (livros) escritos por mulheres negras que tratem sobre questões raciais. Podendo ser exemplares de diversos, por exemplo: poesia,

romance, política, educação, sociologia, antropologia, história e correlatos.

As consultas foram feitas da seguinte forma: Na biblioteca escolar foi solicitado via e-mail para a bibliotecária da instituição os títulos de obras sobre questões raciais escritos por mulheres negras. A bibliotecária enviou pelo *e-mail* e *WhatsApp* fotos dos títulos e fichas catalográficas; Na biblioteca pública municipal a pesquisa foi realizada *in loco*, estante por estante; Na biblioteca universitária federal a consulta foi feita através do software de biblioteca *online* – *Pergamum* – foram utilizados os seguintes descritores: racismo, raça, preto, preta, desigualdade e mulher negra.

4 RESULTADOS

Esta investigação perseguiu o intento de recuperar em três tipos de bibliotecas a presença de obras relacionadas às questões raciais com autoria negra feminina. Verificamos as três unidades por mecanismos distintos, isso ocorreu devido alguns fatores, por exemplo: localização, acesso, distância e custos.

Na biblioteca escolar, os títulos recuperados e enviados pela bibliotecária foram os seguintes:

Quadro 1 – Títulos recuperados e enviados pela bibliotecária da biblioteca escolar.

Título	Autora
Nós do Brasil: estudo das relações étnico-raciais	Rosiane Rodrigues
Cidadania em preto e branco	Maria Aparecida da Silva Bento

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

A obra escrita por Rosiane Rodrigues trata sobre identidade negra, identidade africana e indígena e traz um contexto histórico para trata sobre o “Nós”. Rosiane Rodrigues é jornalista e pós-graduanda em Relações étnico-raciais no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (CEFET/RJ).

Cidadania em preto e branco aborda um conteúdo considerado completo no que trata as relações raciais e aspectos direcionados a humanidade, teoria do racismo, reprodução, luta e resistência. Maria Aparecida da Silva Bento possui graduação em psicologia, mestrado em psicologia social e doutorado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano.

Na biblioteca pública municipal não foi encontrada nenhuma obra – ressaltando que a busca foi feita *in loco*. Na biblioteca universitária federal foram utilizadas palavras-chave, como mulher negra, racismo, negro, desigualdade, preto, preta demonstrado abaixo (Quadro 2):

Quadro 2 – Resultados recuperados na biblioteca universitária federal.

Descritor	Título	Autora
Racismo	Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas	Joselina da Silva
	Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola	Eliane Cavalleiro

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

O livro *Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas* tem como uma das autoras Joselina da Silva, que possui doutorado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio. Atualmente, Joselina da Silva é professora associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e atua principalmente com os temas: relações raciais, mulheres negras, violência contra a mulher, movimento social negro e antirracismo.

Eliane dos Santos Cavalleiro possui mestrado em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de

São Paulo - USP (1998) e doutorado também pela faculdade de Educação da mesma instituição (2003). Autora das obras: Do silêncio do lar ao silêncio escolar; racismo e antirracismo na educação e Vereda das noites sem fim: socialização e pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras.

Como é possível perceber pelas poucas informações sobre as autoras mencionadas acima elas possuem uma carreira acadêmica dedicada com as questões das relações étnico – raciais. Dessa forma, são autoras que precisam estar inseridas nos acervos de bibliotecas, como também estarem nas matrizes curriculares de cursos como literatura obrigatória.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Aqui trataremos um pouco sobre os três tipos de bibliotecas pesquisadas nesse estudo. A escolar, a pública municipal e a biblioteca universitária para que haja um maior entendimento em relação à importância dessas unidades informacionais e, sobretudo a necessidade de inclusão de obras escritas sobre mulheres negras tendo em vida o papel social, educacional, cultural e intelectual que estas bibliotecas possuem.

A escola é um dos primeiros espaços de socialização da criança e a biblioteca é uma extensão da biblioteca. Campello (2002, p. 11) “[...] afirma que a biblioteca escolar é, sem dúvida o espaço de excelência para promover experiências criativas de uso de informação”. Ou seja, a biblioteca escolar precisa atuar através da possibilidade de dinamicidade, característica sua para atuar na luta antirracista. Ressaltando que no âmbito

do ensino básico há a exigência de se tratar as temáticas de ensino de história africana e afro-brasileira determinada pela Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e bases da educação (LDB).

A biblioteca pública é uma instituição destinada a prestar serviços informacionais ao público geral, é um espaço de preservação da memória local. Ou seja, carrega responsabilidade social. No entanto, é uma categoria que sofre com os descasos, não há investimentos e em muitos casos não há bibliotecárias/os em suas administrações.

A biblioteca universitária fonte informacional de desenvolvimento tecnológico e científico. Sua função vai para além do ato de emprestar livros. Ferreira (1980, p. 7) diz que:

Se a biblioteca é importante para o ensino em geral, no ensino superior o seu papel é proeminente em virtude do valor da própria universidade, pois nenhuma outra instituição ultrapassa em magnitude a contribuição universitária, a qual torna passível o formidável avanço tecnológico e científico que se registra atualmente em todos os campos do conhecimento.

A biblioteca universitária é um instrumento de apoio ao conteúdo abordado em sala de aula, como também possibilita aprofundamento das reflexões para os discentes, professores e a comunidade acadêmica em geral ressaltando que este é um espaço que incita a busca autônoma pelo conhecimento, por isso, são relevantes que tenha um acervo de qualidade, atualizado e que inclua a escrita negra feminina que aborde as questões tratada em tela.

Como demonstrado as bibliotecas escolar, pública e universitária são mecanismos fundamentais no âmbito educacional cada uma atuando em seu contexto específico, com o seu público particular, suas formas de ações. Dessa forma, não há dúvidas da necessidade de obras que trate das temáticas das relações étnico-raciais, nesta investigação ressaltando a autoria feminina.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto, a atuação de mulheres negras na produção de conteúdo de denúncia antirracista existe a centenas de anos e sempre esteve a mira de um silenciamento imposto que as colocaram no porão de uma memória esquecida.

No entanto, a produção dessas mulheres continua existindo, resistindo e se atualizando. Com o enfrentamento cotidiano de ocupar um espaço considerado não seu, que é o âmbito acadêmico, intelectual e literato. Aqui numa pequena mostra feita em três tipos de bibliotecas em estados distintos da região Nordeste pôde-se perceber a ausência e uma quantidade mínima de produção negra feminina. Destarte, é possível chamar a atenção da/o bibliotecária/o, profissional responsável em gerir bibliotecas para atuar de forma consciente ao que aqui é exposto. Silva; Valério (2018, p. 125) afirmam que:

“[...] muitos dos fazeres profissionais da Biblioteconomia corroboram com a dinâmica hegemônica de exclusão determinada pela colonialidade do saber. No entanto é possível a/o bibliotecária/o, a

partir dos seus conhecimentos, aderir alternativas que possam ir ao combate.

Ou seja, os principais responsáveis para modificar essa realidade nas bibliotecas são as/os bibliotecárias/os. É necessário que haja um diálogo intenso sobre como descolonizar o fazer bibliotecário para que modificações nas suas atuações aconteçam. As produções dessas mulheres negras existem e resistem, como foi possível perceber ao longo do texto. Por isso, o título dessa investigação faz alusão à obra da Carolina Maria de Jesus “Quarto de despejo”, pois tendo vivido e escrito em quarto de despejo, tornou-se referência para tantas outras escritoras negras. Infelizmente, Carolina não teve reconhecimento merecido em vida, e aqui, as tantas outras vozes mulheres ecoaram e ecoam para que o silenciamento seja quebrado. E é neste sentimento que fica aqui o que Conceição Evaristo escreveu “Nós não escrevemos para adormecer os da casa-grande, pelo contrário, é para acordá-los dos seus sonos injustos”.

REFERÊNCIAS

CAMPELLO, Bernadete Santos. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

D'ÂNGELO, Helô. Quem foi Maria Firmina dos Reis, considerada a primeira romancista brasileira. **Cult**, 2017.

Disponível em:

<<https://revistacult.uol.com.br/home/centenario-maria-firmina-dos-reis/>>. Acesso em 10 out. 2018.

FERREIRA, Lusimar Silva. **Bibliotecas universitárias brasileiras**. São Paulo: Pioneira, 1980.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GONZALÉZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In. **Revista Ciências Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

KILOMBA, Grada. A máscara. In: **Plantation memories: episodes of everyday racism**. 2. ed. Munster: Unrast Verlag, 2010.

MACHADO, Bárbara Araújo. “Escre(vivência)”: a trajetória de Conceição Evaristo. **História oral**, v. 17, n. 1, p. 243-265, jan/jun. 2014.

MALTA, Renata Barreto; OLIVEIRA, Laila Thaíse Batista de. **Enegrecendo redes: o ativismo de mulheres negras no espaço virtual**. **Gênero**, Niterói, v. 16, n. 2, p. 55-69, jan/jun. 2016.

PRANDI, Reginaldo. Referências Sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 151-167, jun. 1998.

SILVA, Dávila Maria Feitosa da.; VALÉRIO, Erinaldo Dias. Descolonizando o fazer bibliotecário: uma ação urgente e necessária. In: SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da.; LIMA, Graziela dos Santos. (Org.). **Bibliotecár@s negr@s: ação, pesquisa e atuação política**. Florianópolis, SC: Associação Catarinense de Bibliotecários, 2018. p. 105-128.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital. **Mulheres Negras do Brasil**. SENAC Nacional, 2006.

A MATEMÁTICA DOS PENTEADOS TRANÇADOS: EPISTEME DE MULHERES NEGRAS TRANÇADEIRAS EM CENA

Luane Bento dos Santos

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade apresentar os resultados encontrados na pesquisa **“Para além da estética: uma abordagem etnomatemática para a cultura de trançar cabelos nos grupos afro-brasileiros”**, dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Relações Etnicorraciais/PPRER do CEFET-RJ, campus Maracanã, no ano de 2013, sob orientação da Professora Doutora Sônia Beatriz dos Santos. Trabalho que teve como um dos principais objetivos demonstrar que as técnicas e práticas das trançadeiras negras – no ato de pensar, arquitetar, esquematizar e produzir tranças – em salões de beleza étnicos e em outros espaços²⁶ – se constituem em conhecimentos etnomatemáticos.

²⁶ Fagundes (2007) nos alerta para a presença de trançadeiras realizando penteados afro em turistas em moradores locais na cidade de Salvador (Ba) nas ruas e vielas. Segundo Fagundes a atuação dessas mulheres faz parte da paisagem turística local, bem como representam figuras de africanidade baiana nas ruas da cidade.

Desse modo, realizamos uma imersão no cotidiano profissional das trançadeiras afro e negras²⁷ com o propósito de investigar suas concepções acerca de suas práticas e técnicas profissionais e procurando compreender em que medida suas atividades de trabalho eram construídas através de processos de conhecimentos etnomatemáticos. Ouvimos seus relatos e buscamos, a partir destes, perceber o fazer matemático presente nas construções dos penteados trançados. Além disso, observamos no cotidiano de trabalho delas como eram produzidos os penteados trançados chamados pelas trançadeiras²⁸ de “afro”. Realizamos o estudo através do método etnográfico e conduzimos o trabalho de campo em um salão de beleza, especializado na manutenção e manipulação da aparência de corpos e cabelos de negros. Utilizamos as técnicas de pesquisa: entrevistas semiestruturadas, história de vida e história orais registradas por meio de gravador, e o uso de imagens fotográficas e

²⁷ A palavra negro/negra será usada para designar uma parte da população composta por pessoas que se auto classificam como negras e são classificadas no censo demográfico brasileiro como “pretas” ou “pardas”.

²⁸ As mulheres que realizam penteados chamados de afro” podem ser nomeadas como: cabeleireira étnica e trancista. No entanto, esse trabalho optou por trabalhar com o termo trançadeira por querer descrever profissionais que oferecem serviços estéticos voltados para a manipulação dos cabelos. Mas que não são reconhecidas como cabeleireiras por não exercerem outras formas de manipulações corpóreas, além da realização de tranças, *dreadlocks*, coquinhos e toda variedade de penteados afro. Deste modo, suprime-se o termo trancista e adota-se trançadeira e em alguns momentos do estudo cabeleireira étnica quando for um termo utilizado pelas entrevistadas enquanto identidade profissional.

desenhos para documentar as etapas de construção dos penteados trançados. Nosso referencial teórico foi ancorado nos campos da Antropologia Social, Educação, Relações Étnico-raciais e na Etnomatemática que se constituiu como uma das teorias fundamentais para realização do trabalho. Por esta razão, consideramos importante apresentar a história e o contexto de emergência deste conceito no campo das investigações de natureza etnomatemática na sessão seguinte. Precisamos dizer que nosso trabalho está dividido do seguinte modo, primeiro abordaremos a área de pesquisa da Etnomatemática e a presença de mulheres negras trançadeiras como possíveis disseminadoras de conhecimentos etnomatemáticos e a importância da pesquisa da etnomatemática (GILMER, 1999). No segundo momento, etnografamos o processo que nos levou a encontrar o objeto de pesquisa e a área de conhecimento da etnomatemática. No terceiro momento, mostramos um penteado trançado que pode ser utilizado como ferramenta de ensino de matemática. No quarto momento, chegamos às considerações finais.

2 A ETNOMATEMÁTICA

A Etnomatemática tem sido um campo de ensino e investigação relativamente novo no meio acadêmico, surgido na década 1980 como programa de pesquisa. É uma área de conhecimento científico que tem como finalidade contestar as práticas matemáticas acadêmicas e escolares como não sendo as únicas formas de sistemas de contagem, classificação, organização, medição e inferência. Para o criador do termo, o

matemático Ubiratan D'Ambrosio, a etnomatemática pode ser explicada da seguinte forma:

Etno é hoje aceito como algo muito amplo, referente ao contexto cultural, e portanto, inclui considerações como linguagem, jargão, código de comportamentos, mitos e símbolos; *matema* é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, conhecer, de entender; e *tica* vem, sem dúvida, de *techne*, que é a mesma raiz de arte e técnica de explicar e de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais (D'AMBROSIO, 1989, p. 7).

É de interesse da Etnomatemática estudar as práticas de elaboração matemática dos grupos humanos, entendendo-as como práticas heterogêneas de fazer matemático, conectadas às características culturais e às necessidades tecnológicas de cada grupo humano. Segundo os etnomatemáticos, a matemática nada mais que é um produto da cultura humana; e por esse motivo, não pode ser vista portando uma única forma de elaboração e manifestação de fenômeno matemático, pois ele é diverso (D'AMBROSIO, 1989, 2007). Além disso, é uma disciplina que se relaciona com as investigações etnográficas à medida que dependem dela como ferramenta para a realização da pesquisa. A Etnomatemática se aproxima muito da etnografia quando também apresenta a propriedade de “estranhar o familiar”, no caso em questão, o saber ocidental matemático, valendo-se, deste modo, em muitos casos da observação do particular – a matemática dos engenheiros, dos matemáticos, das costureiras e outros grupos sociais. Assim, a Etnomatemática é um programa de pesquisa que visa

demonstrar através de investigação empírica a matemática de grupos socioculturais²⁹ distintos, historicamente oprimidos, excluídos e invisibilizados e que com frequência não possuem vozes no meio acadêmico.

Podemos observar que os critérios elencados acima estão em consonância com as propostas contidas na Lei Federal de n. 10.639/2003 de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica, bem como nos debates de emergência de valorização dos saberes e fazeres dos povos subalternizados e localizados ao Sul do hemisfério. Em outras palavras, nas discussões epistêmicas do Eixo Sul-Sul, especialmente nos debates de descolonização do pensamento (SANTOS, 2017, p. 3).

Diante disso, acreditamos que nosso trabalho se insere numa contranarrativa acerca das capacidades intelectuais das mulheres reconhecidas e que se reconhecem como negras. Frisamos que nossa proposta procura ressignificar o lugar da mulher negra na sociedade, especialmente localizando-as como produtora de conhecimentos matemáticos³⁰.

Salientamos que na sociedade brasileira, lidamos com ideias e representações de que mulheres negras são lascivas, hipersexualizadas, feiticeiras, agressivas, ignorantes, fortes para os trabalhos manuais e péssimas para os trabalhos intelectuais, adaptadas a todas as formas de violências físicas,

²⁹ Grupos étnicos, grupos profissionais, mulheres, religiosos dentre outros.

³⁰Ver também o trabalho de SANTOS, Luane Bento dos. Os conhecimentos etnomatemáticos produzidos por mulheres negras trançadeiras. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 9, n. 22, p. 123-148, jun. 2017. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/401>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

principalmente as violências sexuais (GONZALEZ, 1984); há também, os casos em que estas mulheres são consideradas como loucas desestruturadas devido às suas manifestações corpóreas, no que se refere às suas danças, modos de falar, religiosidade e muitos outros adjetivos de interpretação negativas.

A literatura brasileira está saturada de representações sociais de cunho negativo sobre as mulheres negras, que são retratadas em clássicos como a obra de Jorge Amado “Gabriela: cravo e canela” (1958) ou em ensaios sociológicos como “Casa Grande e Senzala” (1933) de Gilberto Freyre. Nestas obras, as mulheres negras e mestiças são concebidas como aquelas que se submetem aos homens brancos em todos os sentidos – como escravas sexuais, domésticas, babás para seus filhos, trabalhadoras nas lavouras – e numa condição que são incapazes de processar reflexão ou reação sobre a violência imposta a elas; enfim, são retratadas como inábeis, como adaptáveis à violência física, psicológica e sexual; e este impressionante imaginário está disseminado em todas as esferas da sociedade brasileira e impregna os discursos no interior da mesma.

Portanto, tratarmos sobre a matemática produzida por mulheres negras significa nos debruçarmos em torno da questão da produção de conhecimento de uma minoria social (HARAWAY, 1996; SOUZA, 2010). Refletir a matemática no contexto do gênero feminino associado à raça é pensar sobre uma questão de invisibilidade social, fortemente marcada nas sociedades ocidentais. Nos discursos acadêmicos e do senso comum, ainda são vigentes argumentações que sustentam ideias que as mulheres não produzem conhecimentos e que negros são desprovidos de intelecto; logo (utilizando a lógica

cartesiana), mulheres negras não podem ser portadoras de práticas de conhecimento ou sequer passam próximas a elas.

É a partir dessas questões e imaginários negativos enraizados no pensamento social: de que negros e negras são desprovidos de história e participação na construção de conhecimentos humanos universais, que nosso estudo está imerso numa tentativa de desconstrução de olhares estereotipados e marcados como “verdades” em nosso cotidiano. Pois, desconstruir olhares e “*estranhar o familiar*” (VELHO, 1994) têm sido para nós, antropólogos, alguns dos principais instrumentos metodológicos da profissão no exercício do trabalho de campo. Por esses motivos, acreditamos que seja um desafio abordar o emprego de conhecimentos matemáticos na elaboração de tranças nagô feitas por mulheres negras.

Salientamos que nossa discussão está fundamentada na questão das formas de produção de conhecimento feminino³¹, isto é, um conhecimento localizado (HARAWAY, 1996). Neste sentido, interessa-nos meditar sobre os conhecimentos das trançadeiras – profissionais à margem da academia – dentro da perspectiva da Etnomatemática, considerando que a matemática é uma área de conhecimento predominantemente “controlada” por profissionais acadêmicos (os matemáticos profissionais ocidentais³²), os quais para Souza (2010)

³¹ Consideramos, aqui, conhecimentos femininos os conhecimentos produzidos tradicionalmente por mulheres na sociedade ou segundo as considerações de Donna Haraway (1996), o conhecimento científico visto por uma ótica masculinizada não permite enxergar o conhecimento produzido por mulheres como conhecimento.

³² O pesquisador Ubiratan D’Ambrosio (1989) argumenta que no ocidente, a matemática foi transplantada para o meio acadêmico e submetida ao controle daqueles diplomados em matemática. No

escreveram uma forma de “*matematizar*” orientada pelo movimento formalista iluminista e nos quais filósofos como Descartes e Hume são considerados as principais vertentes. Por essa razão, a perspectiva de matemática canonizada por nós, no ocidente, tem sido colocada como: objetivista, formalista, cartesiana e realizada por homens brancos ocidentais, majoritariamente heterossexuais³³. De acordo com D’ Ambrosio (1989, 2007), a matemática é vista como objeto de estudo de um grupo seletivo, que a transformou em mais uma ferramenta de distinção social em termos de gênero e raça, além de ferramenta de dominação política³⁴ e econômica. D’Ambrosio (1989, p. 25) argumenta:

ocidente, quem sabe e prática matemática são os profissionais que possuem certificados de bacharel da disciplina ou que têm em sua grade curricular os famosos cálculos científicos. Para D’ Ambrosio, isto é uma distorção sobre o que realmente significa a prática de matematizar. Ao deslocar o exercício da matemática como prática da academia, esta passa a ser vista a partir de um olhar enviesado.

³³ No estudo de Souza (2010) como catadores (as) de lixo, a autora aborda que no senso comum é vigente a ideia ou associação de que homens são melhores para matematizar. Como se o exercício da masculinidade estivesse atrelado à possibilidade de saber contar, medir entre outras práticas denominadas matemáticas. No contexto do lixão, por mais que as mulheres saibam realizar atividades com números, no caso dos homens sempre há uma associação de facilidade maior para a matemática. Sua objetividade estaria ligada à ideia de que homens são “firmes”, “racionais” e as mulheres estariam destituídas da racionalidade necessária para o exercício pleno da matemática. Autora percebe principalmente essas associações nas relações dos casais heterossexuais.

³⁴ O trabalho de Vanisio Luiz Silva “A cultura negra na escola pública: uma perspectiva etnomatemática” (2008) nos alerta para os baixos índices de desempenho que educandos negros, em geral, têm

A matemática tem raízes profundas em nossos sistemas culturais e como tal possui muitos valores [...]. Embora não tenha sido suficientemente estudada, a análise de componentes ideológicos no pensamento matemático revela uma forte ligação com um certo modelo socioeconômico. Isso se equipara como componentes ideológicos da educação em geral, que tem sido enfatizada por m. Apple, H. Giroux e os proponentes da teoria crítica. Juntamente com algumas práticas eminentemente conservadoras, como medicina – ao lidar com normalidade – e o direito-lutando pela hierarquia de poder –, a matemática se posiciona como promotora de um certo modelo de poder através conhecimento [...] os educadores de matemática ensinam os alunos a acreditarem que as pessoas e instituições se organizam em hierarquias de poder de acordo com sua capacidade matemática. A superioridade de quem atingiu um nível mais alto em matemática é reconhecida por todos, sendo a

com a matemática curricular. Sobretudo com esta matemática conteudista está inserida em questões de ideologias dominantes, que afastam o interesse de negros (as); e destaca como única possibilidade de ensino a matemática a partir de referências europeus. A matemática escolar desconsidera referenciais de matemática criados por outros grupos humanos. Silva ressalta, ainda, que no espaço escolar as dificuldades dos negros (as) com o currículo matemático estão pautadas em crenças de impossibilidades cognitivas para assimilarem os conteúdos matemáticos.

habilidade matemática uma marca de gênio

Dito isto, precisamos abordar a relevância do trabalho de Gloria Gilmer intitulado *“Mathematical Patterns in African American Hairstyles”* (1999). Este estudo é uma etnografia que nos possibilitou abertura teórica e construção de projeto de pesquisa de mestrado (SANTOS, 2013) em um momento em que as ideias acerca da temática ainda eram vagas e incipientes.

O trabalho de Gloria Gilmer (IBIDEM) é o primeiro no campo da etnomatemática a ressaltar o uso da matemática cotidiana e profissional utilizada por cabeleireiras étnicas no ambiente de salão. Sua investigação apresenta as matemáticas utilizadas no espaço do salão. Além disso, a autora tem a preocupação de transpor dados de sua etnografia para o ensino de geometria escolar. Gilmer identifica os modelos geométricos que utilizam padronagens nos trançados afro-americanos e os relacionam com uma perspectiva de memória, identidade étnica e promoção da autoestima de negros e negras.

Para a autora, as padronizações realizadas sobre os cabelos dos afro-americanos nos salões de beleza, podem e devem ser aproveitadas no ambiente escolar, sobretudo nas aulas de matemática e nos exemplos de geometria. Considera que os conhecimentos matemáticos estão embebidos na cultura da comunidade de tal modo que os padrões geométricos, facilmente encontrados nos penteados “afro”, não são “estranhados” e podem ser vistos como exemplo e objeto de aprendizagem matemática. Segundo Gilmer (1999), os padrões geométricos presentes nos penteados dos afro-americanos não são associados a perspectivas matemáticas.

Para a autora, estas considerações partem de um olhar treinado, um olhar etnomatemático, que está pronto para “*captar*” as práticas etnomatemáticas presentes no cotidiano.

Entrar em uma comunidade, examinando suas línguas e valores, bem como a sua experiência com ideias matemáticas, é um primeiro e necessário passo para entender a etnomatemática. Em alguns casos, essas ideias são embutidas em produtos desenvolvidos na comunidade. Exemplos desses fenômenos são os desenhos geométricos e os padrões comumente usados no cabelo trançado e ‘tecido’ em comunidades Afro-americanas. Para mim, emoção está na gama infinita de desenhos no couro cabeludo formado pela divisão do cabelo longitudinalmente, transversalmente, ou em curvas (GILMER, 1999, p. 2).

Os padrões observados por Gilmer (1999) estão presentes nas tranças que comumente chamamos de tranças soltas. Para a pesquisadora, na construção das tranças soltas há presença de padronizações geométricas que podem ser apontadas como construção de “*tesselation*”³⁵. Em nossa pesquisa entrevistamos um homem que trançava, Hébano³⁶, e pudemos notar o fenômeno relatado por Gilmer (1999) em sua etnografia. Hébano descreveu os modos de organização do penteado “afro” de tranças soltas e através dele podemos

³⁵ Ver definição no estudo de Gilmer (1999).

³⁶ Os nomes utilizados na pesquisa são fictícios a fim de resguardar a integridade pessoal dos sujeitos da pesquisa.

constatar as averiguações da pesquisadora. Segue parte de seu relato abaixo:

Hébano: Eu posso querer fazer uma trança rasta, n quadrados ou então n triângulos ou então n hexágonos.

Pesquisadora: As tranças soltas a base pode ser triângulos, quadrados e hexágonos?

Hébano: Eu aconselho a fazer quadrados intercalados em t, aí eu entro no mérito do caimento das tranças, para ter caimento.

Pesquisadora: intercalados em t, como assim?

Hébano: Em vez de fazer uma sequência de quadrados, eu faço a segunda carreira em outra sequência para dar caimento, pulo o alinhamento. Para a trança não ficar alta.

(Entrevistado Hébano, Maio de 2013).

Como dissemos, o estudo de Gilmer (1999) foi de extrema relevância para o nosso trabalho por fundamentar questões até então diluídas nas práticas culturais de mulheres e homens negros ao longo da diáspora africana e não vislumbradas como conhecimentos. Por essas razões, insistimos em mencionar parte de suas estratégias de análises nesse trabalho. Contudo, nós utilizamos outros teóricos como Paulu Gerdes (2010) e Ron Eglash (1999) que também sistematizaram a prática de trançar cestos e cabelos por um paradigma etnomatemático. Desse modo, nosso trabalho está alicerçado nessas e em outras produções do campo das Relações Étnico-raciais, Educação e Antropologia Social. Além disso, utilizamos as narrativas dos entrevistados para melhor

compreender o fenômeno matemático impregnado no ato de trançar cabelos.

Nossa pesquisa foi realizada em um salão de beleza, especializado na manutenção da aparência de corpos e cabelos de negros, localizado no bairro da Lapa, na cidade do Rio de Janeiro. O trabalho de campo foi realizado durante os meses de abril e maio de 2013, entrevistamos duas trançadeiras negras e um trançador negro: Fernanda, Milena e Hébano. Jovens negros que realizam o ofício de trançar cabelos como forma de sustentabilidade.

3 TRANÇANDO IDEIAS, ENTRELAÇANDO CABELOS, TECENDO SABERES ETNOMATEMÁTICOS

Nas considerações do professor Renato Nogueira (2010, p. 10) *“o padrão geométrico dos cabelos lanosos (crespos) trançados pode ser objeto de estudo e pode significar uma oportunidade para estimular modos de aprendizagem matemática”*. Considerando a afirmação de Nogueira Jr., o estudo que principia a temática deste artigo nasceu de um esforço de reflexão da pesquisadora, professora negra de Sociologia da Educação Básica Luane Bento dos Santos – militante do movimento negro e trançadeira – em problematizar e teorizar o universo do fazer e saber das práticas de realizar penteados “afro” como um espaço de fomento do ensino e aprendizagem em matemática. O interesse pelo tema, bem como a busca por referenciais teóricos que o fundamentassem, não seriam concretizados se no contexto cotidiano de trançar cabelos, eu, Luane, autora deste capítulo, não me deparasse com as possibilidades matemáticas incutidas na manipulação dos fios

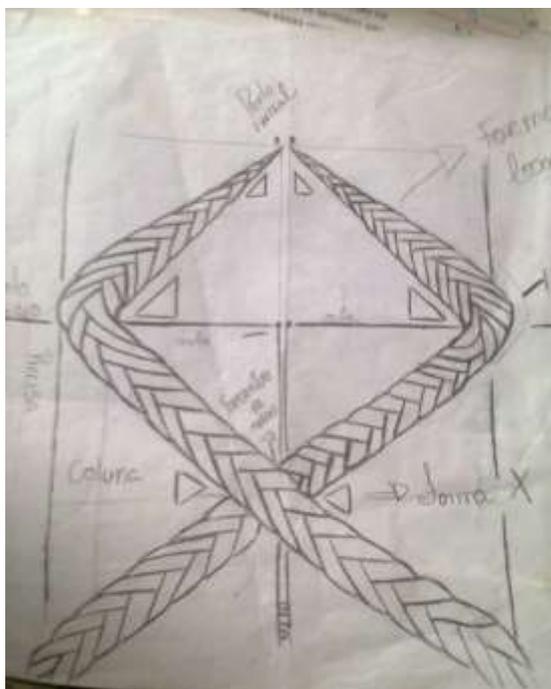
crespos negros quando tinha como objetivo aprender outros modos de realizar penteados trançados.

Ao longo do período em que cursei Ciências Sociais, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), trocava ideias e experiências com outras trançadeiras negras sobre o processo de forjar penteados “afro”. Neste contexto, no ano de 2008, percebi e me surpreendi com a existência de práticas etnomatemáticas na elaboração e esquematização dos trançados. Assim, interessada em saber como se realizava o penteado trançado, em modelo *zig zag cruzado*, da cantora negra estadunidense Alicia Keys, no clipe “*You Don’t Know My Name*”, perguntei a uma amiga trançadeira que cursava Serviço Social também na UERJ, quais eram as etapas de construção para elaboração daquele penteado? A explicação da colega me levou a associar o processo de construção do trançado com a geometria do sétimo ano escolar (antiga sexta série do ensino fundamental). E deste modo, a partir desta experiência, desenhei em papel as etapas de construção do penteado trançado. Demarquei o que considerava ser matemático, e ainda que de um modo não organizado passei a registrar todas as teorias que aprendi durante o período escolar mencionado. Naquele momento, não utilizei de nenhuma metodologia, somente as lembranças³⁷ de aprendizagens escolares. Devo dizer que eu ficava sempre em constante surpresa ao visualizar as inúmeras possibilidades de

³⁷ Atualmente, acredito que essas lembranças se relacionam com a ideia de memória trabalhada por Gonzalez (1980) em seu artigo “Racismo e Sexismo na cultura brasileira”. Para Gonzalez, memória é uma narrativa que beira a ficção e aparece nas “mancadas” da consciência. Além disso, podemos compreender como memória os fragmentos e narrativas dos povos sem direito a memória e reconhecimento patrimonial.

interpretações “matemáticas” sobre um trançado “afro”. Abaixo, apresento o primeiro esquema elaborado por mim.

Figura 1 - Primeiro esquema dos modelos de penteados trançados.



Fonte: Arquivo Pessoal da autora.

Ao perceber a existência de possíveis fazeres matemáticos em práticas culturais negras realizadas em meu cotidiano pensei e me questionei, enquanto estudante de Ciências Sociais, a presença de outras formas “matemáticas” nas teias das culturas (GEERTZ, 1980). Esse movimento me

levou a encontrar como suporte teórico o programa etnomatemática, especificamente a utilizar a vertente teórica d'ambrosiana, uma teoria do conhecimento que procura não “engaiolar a etnomatemática, a um único enfoque, a uma disciplina e a um método”, como argumenta Santos (2008).

Nascia assim a busca por desconstruir os olhares “viciados” que compreendem os penteados trançados apenas enquanto elementos estéticos e afirmativos da identidade negra. Por essas razões, reitero que o estudo aqui apresentado tem por interesse demonstrar a matemática “escondida” no tecer das tranças. Por estar convencida que fazer tranças, transformar, esquematizar, inventar, racionalizar vai de encontro as observações de D'Ambrosio (1989; 2007) sobre os processos de *matematização*, em outras palavras, realizar tranças precede de um esquema de conhecimento elaborado nas necessidades humanas de dar forma e transformar, nesse caso transformar o corpo em objeto de arte ou de outras mediações ritualísticas.

Por isso, trago parte dos relatos dos (as) entrevistados (as) Fernanda sobre as técnicas de produção de um trançado e Hébano sobre a construção de tranças redes (trançados intercalados). É possível notar os processos cognitivos incutidos nas elaborações/aprendizagens de um modelo de trançado através das falas:

Fernanda: E aí vejo sempre que quando se fala da pessoa que faz trança e da pessoa que usa trança é como se tivesse desprovido de conhecimento, de técnica, é quase que assim, uma coisa...eu diria espiritual, a pessoa teve uma inspiração, sabe assim ... mesmo que não é mal isso, mas assim nunca tem uma questão de

consciente, é consciente, tem técnica é assim. (Entrevista, maio de 2013).

Hébano: Não passa a ser uma questão de saber trançar e sim saber pensar. Tipo eu desenho, pô tem que ter uma lógica para você colocar uma trança cruzada na outra, tudo você tudo bem que tem gente que tem dom, mas é um dom pensando, não tem como você fazer isso sem pensar. Então, eu faço assim, uma sim (faço uma trança), uma não (deixo o cabelo solto) e depois eu venho trançado da esquerda para a direita, de cima para baixo, é tudo uma questão de lógica. Você tem uma sequência de tranças para poder elaborar o desenho. (Entrevista, maio de 2013).

Considero a existência de um esquema cognitivo para a realização das tranças quando Fernanda argumenta que não é um processo inconsciente do plano espiritual (religioso). Assim, acreditamos que seja perceptível que fazer tranças exige do indivíduo “pensar”, “elaborar” e “refletir” sobre a sua atividade/composição. Cada passo para a sua produção requer do indivíduo atenção, eficiência e dimensão de como o cabelo será manipulado pela trançadeira. Neste sentido, o processo de construção dos penteados trançados precisa ser observado com toda atenção, para que o pesquisador não perca “o fio da meada”. Em outras palavras, para perceber todas as nuances que envolvem os saberes e fazeres etnomatemáticos na elaboração dos trançados é preciso que haja bastante cuidado e desnaturalização dos olhares no decorrer da pesquisa.

Somente o estranhamento sobre a técnica corporal das tranças possibilitou-nos outras considerações e descrições sobre as formas de aprendizagem coletiva. Enxergá-las como técnicas foi fundamental porque nos permitiu percebê-las enquanto um fenômeno construído socialmente e não como algo “dado” e “natural” (MAUSS, 1974). Neste sentido, o esforço teórico-metodológico de “*estranhar o familiar*” (VELHO, 1994) contribuiu para a construção de outros aspectos e noções do nosso objeto. Apesar de todas as dificuldades que este tipo de exercício impõe o caminho percorrido através do “estranhamento familiar” acrescentou significativamente nos resultados como veremos na sessão a seguir.

4 AS ETAPAS DE CONSTRUÇÃO DOS TRANÇADOS

De acordo com a pesquisa de Gilmer (1999, p. 2), entendemos que os desenhos e padrões contidos nos penteados afro-diaspóricos podem servir como exemplos de formas geométricas reproduzidas do ambiente natural para a estética corporal, e que estas comparações auxiliam no aprendizado dos (as) estudantes negros (as) em relação a sua cultura e aos conhecimentos matemáticos. Possibilitando assim, a elevação de autoestima e aproximação com a linguagem matemática pelos (as) estudantes (as) negros (as) e brancos (as). Adicionalmente, no que se refere à importância de relacionar os conhecimentos matemáticos com as práticas cotidianas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizam que:

É fundamental que os estudos do espaço e formas sejam explorados a partir de objetos

do mundo físico, de obras de artes, pinturas, desenhos, esculturas e artesanato, de modo, que permita ao aluno estabelecer conexões entre Matemática e outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 51).

Deste modo, consideramos que estes estudos servem para efeito didático e ilustrativo sobre a presença geométrica nas mais diversas construções humanas. Argumentamos ainda, que apresentar o passo a passo (etapas) de criação das tranças é importante, considerando que elas foram retiradas do campo e serviram como produtos de análise de nosso trabalho. Entendemos que as apresentações das etapas significam e simbolizam o não-dito, como também permitem outras análises e perspectivas sobre o objeto. Contudo, por ser esta apresentação um capítulo não iremos nos estender mostrando todos os trançados que analisamos. Neste trabalho, apresentaremos apenas um penteado trançado, de modo que expomos a seguir, respectivamente, as descrições (com as etapas) e análises: da trança nagô modelo reta.

4.1 – Trança nagô modelo reta

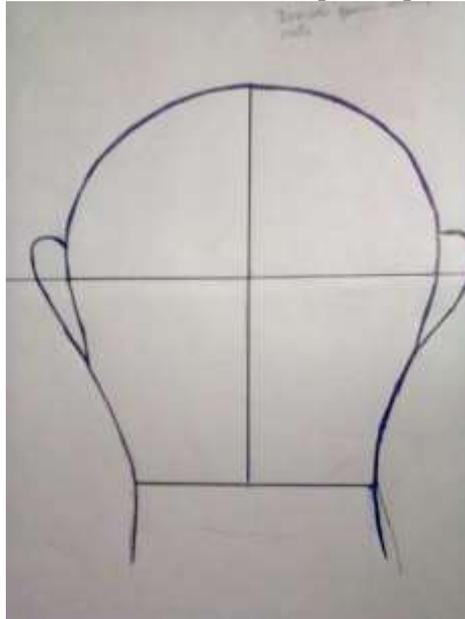
Figura 1 - Realização de trança nagô-modelo reta



Fonte: Arquivo pessoal da autora (Luane Santos, 2013).

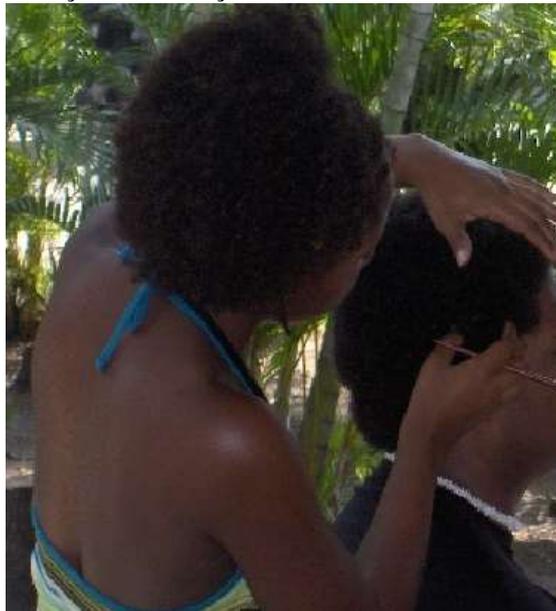
4.2 – Primeira etapa: divisão da cabeça em quatro partes “iguais”

Figura 2 - Divisão da cabeça em quatro partes "iguais"



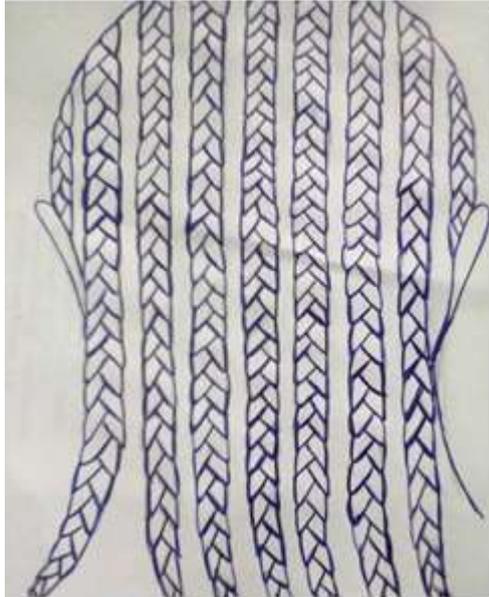
Fonte: Arquivo pessoal da autora (Luane Santos, 2013).

Figura 4 - Medição da cabeça com as mãos e auxílio de um palito



Fonte: Arquivo pessoal da autora (Luane Santos, 2013).

Figura 5 - Tranças nagôs terminadas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (Luane Santos, 2013).

Segundo o estudo de Andrade Filho (2010), em seu cotidiano, os profissionais chamados de cabeleireiros exercem práticas etnomatemáticas na produção dos cortes e nas escolhas dos penteados. A pesquisa do matemático localiza as práticas de corte para penteados como práticas imbuídas de saberes e fazeres etnomatemáticos. Ele associa os processos de divisões dos cabelos e dos cortes realizados dentro dos salões de beleza aos conhecimentos de proporção e simetria. As considerações do pesquisador sobre os processos matemáticos na realização dos penteados foram de encontro às explicações da trançadeira Fernanda sobre como realiza as divisões para fazer as tranças nagô modelo reta.

Fernanda: Sempre quando são paralelas assim é mais porque você traça as linhas imaginárias na cabeça, principalmente eu, eu traço quatro pontos, eu faço duas linhas com quatro pontos na cabeça. Então eu sempre me baseio, olha só é muito doido, eu li numa apostila do SENAC que existe uma técnica, essa minha forma de traçar, eu traço de orelha a orelha, aí uma linha imaginária que eu pego do centro da cabeça, que eu pego da ponta do nariz e para traçar o centro e essa parte dos dois ossinhos que a gente tem na nuca. Essa minha marca e eu estava lendo na apostila do SENAC, que existe técnica de várias separações de cabelo e uma delas é assim, orelha a orelha dessa forma [...] Então assim quando eu vou traçar, a explicação que eu acho mais fácil

quando são paralelas é porque eu traço essa linha. Mas então, eu sei que dentro desses quatro quadrados, eu tenho uma área de trabalho que eu consigo medir.

Pesquisadora: Você tinha falado que as tranças com desenho são mais difíceis que as tranças retas não?

Fernanda: Apesar de você ter mais liberdade, antigamente eu achava que a trança reta, você não pode errar e você tem que ter uma noção da cabeça da pessoa, do todo, na realidade a reta, ela mostra muito mais os erros se você não tiver segurança do que a desenhada.

Pesquisada: Eu também pensava isso.

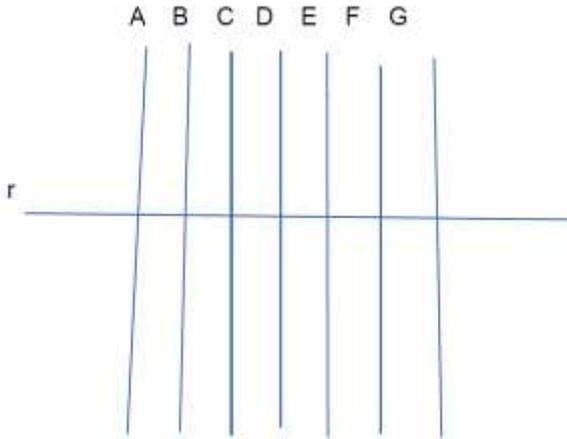
Fernanda: A reta é muito pior, com desenho qualquer coisinha você puxa para o outro lado, mas a reta não, já tem que iniciar com muita segurança. Você antes de fazer tem que traçar tudo muito bem. Tem que ter muita precisão (Entrevista, maio de 2013).

O relato de Fernanda demonstra a importância da divisão e precisão para elaboração dos penteados. Verificamos sobre as tranças chamadas de nagô modelo reta a possibilidade de associação a certo teorema matemático. Entendemos que só é possível a execução do trançado a partir da aplicação de algumas propriedades matemáticas. Vemos neste tipo de penteado aplicações que nos levam a compará-lo com o Teorema de Tales. Vejamos abaixo:

Consideramos as tranças como paralelas: paralela A, paralela B, paralela C, paralela D, paralela E, paralela F e

paralela G (feixe de paralelas). A distância de uma trança até outra enquanto segmento.

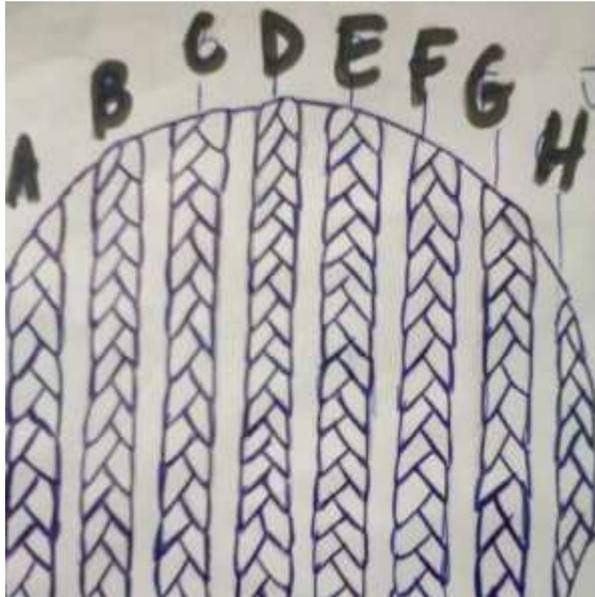
Figura 3 - Feixe de paralelas recortado pela reta transversal r



Fonte: Elaborado pela autora.

Agora, imaginemos que as tranças desenhadas abaixo são paralelas:

Figura 4 - Feixe de paralelas



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Feixe de reta paralela: $A//B//C//D//E//F//G$

Seja r : reta transversal r

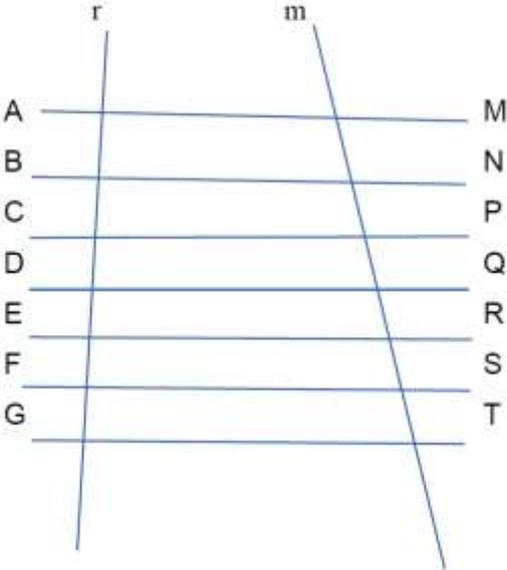
O feixe cortado pela reta transversal r

Medindo os segmentos com uma régua, vamos obter:

$AB = BC = CD = DE = EF = FG = 5 \text{ cm} \rightarrow AB \cong BC \cong CD \cong DE \cong EF \cong FG$ são congruentes

Mesmo se traçarmos outra reta transversal m , ao feixe de paralelas (tranças), determinando os segmentos MN , NP , PQ , QR e RS .

Figura 5 - Paralelas recortadas pelas retas transversais m e n



Fonte: Elaborado pela autora.

Medindo os segmentos, vamos obter:

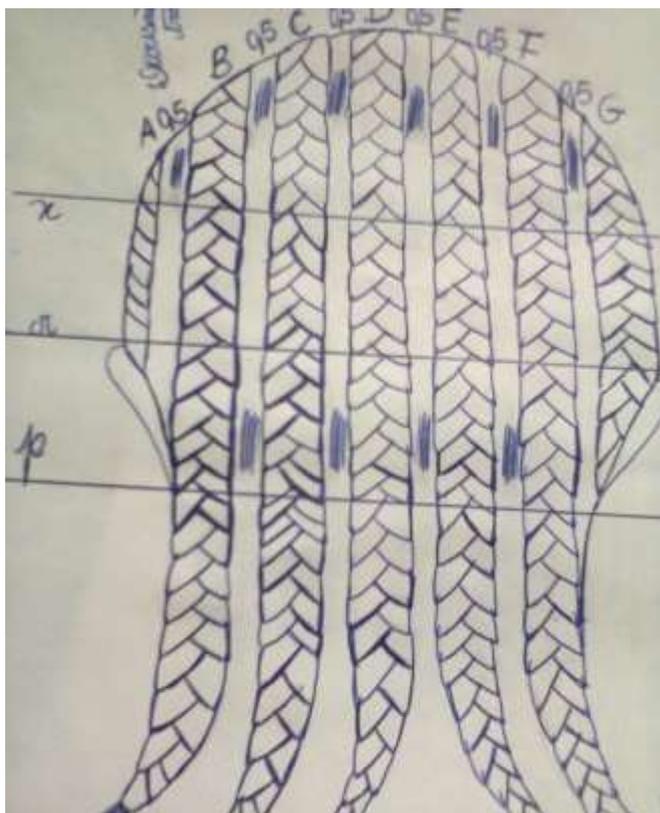
$$MN=NP=PQ=QR=RS=ST = 1,0 \rightarrow MN \equiv NP \equiv PQ \equiv QR \equiv RS \equiv ST$$

Como coloca Giovanni (1998, p. 154):

Podemos repetir este procedimento traçando outras transversais ao feixe de paralelas e verificaremos que os segmentos determinados em cada transversal serão congruentes entre si. Dizemos então: se um feixe de paralelas determina segmentos congruentes sobre uma reta transversal, também determina segmentos congruentes sobre qualquer outra transversal.

Abaixo, ilustramos uma trança nagô modelo reta recortada, ficticiamente, por três retas transversais.

Figura 6 - Paralelas recortadas por três retas transversais



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Durante o trabalho de campo e na entrevista com Fernanda percebemos que para a realização de uma trança nagô modelo reta ser considerada “perfeita” e “bela” para a trançadeira era necessário a existência de proporcionalidade

entre os segmentos das tranças. Como nos revelou Fernanda *“na realidade a reta, ela mostra muito mais os erros”*. O “erro” em questão está relacionado à falta de medição, o que ocasiona a descontinuidade do trançado (que se inicia na altura da testa e deve ser finalizada na altura da nuca). Sem a proporcionalidade nos segmentos do trançado é provável que algumas tranças fiquem na altura da orelha do indivíduo em vez de terminar na nuca, o que é visto no universo das trançadeiras como erro primário e de profissionais que tem pouca habilidade e prática em trançar cabelos.

Assim, as tranças de raiz em modelo reta podem ser vistas como feixe de paralelas. No entanto, é preciso levar em consideração que para que isso ocorra desconsideramos a curva que a trança faz na altura das orelhas do indivíduo como também o formato da cabeça. Nossa proposta é aproximar desenhos geométricos encontrados no cabelo com teoremas que estudamos no sistema escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminamos este trabalho com a seguinte pergunta: o que nos ensinam as mulheres negras? Nossa pesquisa realizada nas circunstâncias de experimentar o cotidiano laborativo delas e de ser parte desse cotidiano de trabalho, de criação, de costumes e de reinvenção das tradições. Aprendemos muito a cada trajeto de casa para o salão, do salão para a universidade, da universidade para casa. Nossa escuta precisou ser mais apurada, mais atenta, nosso olhar mais “treinado”. Demos conta que nenhum tipo de costume e fazer está distanciado das

teias da cultura, do mesmo modo, que não se distanciam de processos de produção de conhecimento. Cabe ao pesquisador e à pesquisadora o olhar clínico, a procurar perguntas no campo e não ter respostas de interrogações a priori do campo.

Ao longo do trajeto de pesquisa e na descrição dos dados notamos que as perguntas sobre a possibilidade de práticas e técnicas etnomatemáticas na elaboração de trançados era uma reflexão que de alguma maneira já pairava nas mentes e falas de nossas depoentes. Em outras palavras, não foi nenhuma surpresa para nossas interlocutoras associar trançar, tramar segredos e adornar cabeças com a matemática. Como isso pode ser possível, talvez, seja a pergunta correta para todo o campo? Será que as reivindicações históricas dos movimentos negros para a inserção de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (Lei 10.639/2003) não responde a essas aflições e surpresas de nosso campo? Lutas históricas que visam a promoção e valorização dos costumes, saberes, tradições, conhecimentos, lutas e todo processo político, religioso, cultural, social, econômico de povos africanos e afro-brasileiros na educação escolar e acadêmica podem dar pista para as perguntas que deveríamos fazer e não tê-las prontas mediante ao campo.

Nossas interlocutoras, ativistas de uma estética e identidade, quando perguntadas sobre os modos que *“tramavam”* penteados antes de iniciá-los, sem muito esforços, nos explicavam cada passo e em muitos momentos indicavam os conhecimentos etnomatemáticos impregnados em seus trabalhos. Surpresa? Sempre para a pesquisadora! As trançadeiras com suas mãos (e as mãos têm um peso de sagrado nas diversas culturas afrodiáspóricas) e mentes estão acostumadas ou treinadas para os olhares que não esperam

suas sapiências. Quem arquiteta lá na cabeça, na mente, todo um penteado, arquiteta concomitantemente conhecimentos e sabem, de certo modo, sem demonstração pela razão ocidental que os fazem na cabeça dos outros-irmãos. Porque o outro aqui não é o outro distinto que serve como saco de pancada e estigma e não de estima (GONZALEZ, 1980). O outro é o cliente a quem se deve respeito, porque se lidará com as minúcias de sua subjetividade, de sua afirmação, de seu reconhecimento, de seu trajeto marcado por caminhos doloridos quando se é possuidor de corpo preto. Então esse outro precisa de acolhimento e assim como a função das mãos, novamente, me parece que a cultura de “dar beleza no tramar dos trançados” é um tipo de acolhimento muito parecido com os vividos nos espaços de religiosidade de matriz africana, me parece que como as mãos, dar acolhimento com adornos estéticos é sagrado também oh!

Daí, para explicarmos tudo isso, saímos da dureza daquela escrita acadêmica e caímos num texto que tenta dimensionar o impacto que é desvelar o saber/fazer das culturas afro-brasileiras como formas de conhecimento. Existe aí um debate intenso entre saberes e conhecimentos e no qual não vamos entrar. Nesse estudo, o que procuramos priorizar a todo o momento é que tudo que parece dado e concreto sobre os bens culturais afro-brasileiros é ainda incipiente e que o marco da legislação da história e cultura africana e afro-brasileira, Lei federal 10.639/2003 possibilita trilhar alguns caminhos para desvendar parte do que somos e necessitamos nos surpreender para saber!

Afinal, o processo colonizador nos deixa como legado a não compreensão sobre tudo aquilo que não se é da figura do

colonizado! Daí a dificuldade de dimensionar, imaginar e ir além dos trâmites e narrativas coloniais. Como descolonizar se nem sabemos o quanto somos colonizados? Realizar este trabalho foi descolonizar a minha prática pessoal de trançar e de ter aprendido a trançar, ao longo da infância, no meio das pernas de mãe, avós, tias e primas, nas pernas em que eu repousava enquanto elas “arquitetavam” cheias de axé e ancestralidade, penteados trançados em meu Ori. Eu, omodé, ficava ali recostada em seus ventres, numa dimensão inexplicável sendo reconectada com o que se chama de fragmento africano ao longo de minha infância (excelente momento). Por essas intermináveis razões, busquei descolonizar o olhar e pensar tantos ensinamentos para a prática pedagógica de meus colegas educadores e para a minha. Nessa tentativa bem-sucedida, me atrevo a responder que as mulheres negras trançadeiras e todas as outras mulheres negras mantenedoras de nossos bens culturais nos ensinam a esperar, aprender com o silêncio, na voz sagrada que cura as marcas do racismo gradativamente, na resiliência que não cabe no campo da psicologia, porque mora nos costumes externalizados nos corpos. O que nos ensinam as mulheres negras e as cabeças enfeitadas? Respondendo e respondendo é história de re-existência, estratégia, sensibilidade e comprometimento!

REFERÊNCIAS

ANDRADE FILHO, Antônio Bezerra. **A matemática da beleza.** Trabalho de Conclusão (Graduação) – Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo, Curso de Licenciatura em Matemática. São Paulo, 2010.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. Modelagem matemática. O que é? Por que? Como? **Veritati**, n.4, p. 43-80, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília, 1998.

CANDAU, Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio; CANDAU, Vera (Org.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

CARVALHO, Carlos R. de C.; SILVA, Luciane N. da; PASSOS, Mailsa C. P. Algumas reflexões sobre a implementação da lei n. 10.639/03 nos espaços-tempos escolares e sobre a construção de uma metodologia. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende. (Org.). **Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa: contribuições para a discussão da questão racial na escola**. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB/UERJ, 2007.

CUNHA JUNIOR, Henrique; COSTA, Eliane Onawale; LOBO, Marta Holanda; MENEZES, Marta. Caos e Fractal: uma introdução pela pedagogia da cultura para os cursos de engenharia elétrica. In: WORLD CONGRESS ON ENGINEERING AND TECHNOLOGY EDUCATION. São Paulo, 14 a 17 de Março, 2004. **Anais...** São Paulo, 2004.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Matemática e Cultura Brasileira: afroetnomatemática, África e Afrodescendência, Programa 4.

In: BRASIL. Ministério da Educação. **Valores afro-brasileiros na educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologia Africana na Formação Brasileira**. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

D' AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. São Paulo; Ática, 1989.

_____. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e modernidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

_____. **História concisa da matemática no Brasil**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

EGLASH, Ron. Fractais africanos. **Scientific American Brasil**, n. 11, p. 66-67, 2009.

_____. When math worlds collide: Intention and invention in ethnomathematics. **Science, Technology and Human Values**. v. 22, n. 1, p. 79-97, 1997. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/689967?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 20/05/2019.

FAGUNDES, Raphaela M. **Penteado afro**: cultura e identidade profissão. Brasília: Fundação cultural Palmares, 2007. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/Penteado-Afro-Cultura-Identidade-e-Profiss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 20/05/2019.

FERREIRA, Edson Dias. **Desenho e Antropologia**: Influências da Cultura na produção autoral. In: Graphica: Congresso Internacional de Engenharia Gráfica nas Artes e nos Desenhos. Pernambuco, Recife, Julho, 2005.

FRANCA, Evanilson Tavares. Matemática e construção da identidade negra de crianças negras: uma busca a partir de produções. **Revista Fórum de Diversidades**, ano 4, v. 7, jan./jun. 2010.

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

GERDES, Paulus. **Geometria dos trançados bora na Amazônia Peruana**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

_____. **Da etnomatemática a arte-design e matrizes cíclicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GILMER, Gloria. **Mathematical patterns in African-American hairstyles**. Buffalo, NY, 1999. Disponível em: <http://www.math.buffalo.edu/mad/special/gilmer-gloria_HAIRSTYLES.html>. Acesso em: 18/09/2018.

GIOVANNI, José Ruy; CASTRUCCHI, Benedito. **A conquista da matemática (8a série)**. São Paulo: FTD, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONZALES, Lelia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista de Ciências Sociais Hoje**, p. 223-244, 1984.

HALL, Stuart. Que negro e esse na cultura negra? In: HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 317-333.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, Porto Alegre, ano 3, p. 464-478, 1995.

JAKUBOVIC, José; LELLIS, Marcelo Cestari. **Matemática na medida certa**, 5a série. São Paulo, Scipione, 1995.

MAUSS, Marcel. Noção de Técnica Corporal. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EDUSP, 1974. p. 209-230.

OLIVEIRA, Cristiane Coppe de. O programa etnomatemática e o contexto étnico-racial na prática docente. In: CONFERÊNCIA INTEREAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13. Recife, 2011. **Anais...** Recife, 2011. Disponível em <<http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/XIIICIAEM/artigos/2154.pdf>>. Acesso em: 18/09/2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Eliane Costa. **Os tecidos de Gana como atividade escolar**: uma intervenção etnomatemática para a sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2008.

SANTOS, Luane Bento dos. Os saberes e fazeres de trançadeiras como produção de arte e matemática. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES. Niterói, 2012. **Anais...** Niterói (RJ): CONINTER, 2012.

_____. **Para além da estética**: uma abordagem etnomatemática para a cultura de trançar cabelos nos grupos afro-brasileiros. 2013. 105 p. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) - CEFET, Rio de Janeiro, 2013.

_____. Raça, Gênero e Escola: em busca de práticas educativas que visem a democracia e emancipação. In: SEMINÁRIO

INTERNACIONAL REDES EDUCATIVAS E TECNOLOGIAS, 9., Rio de Janeiro, 05 a 08 de junho de 2017. **Anais...** Rio de Janeiro, 2017.

_____. Os Conhecimentos Etnomatemáticos produzidos por Mulheres Negras Trançadeiras. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 9, n. 22, p. 123-148, jun. 2017. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/articloe/view/401>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

SANTOS JUNIOR, Renato Nogueira. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, nov. 2010. Disponível em: <www.africaeaficanidades.com>. Acesso em: 20/03/2011.

SANTOS, Sônia Beatriz dos. Uma reflexão acerca da cultura afro-brasileira. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende. (Org.). **Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa: contribuições para a discussão da questão racial na escola**. Rio de Janeiro: Quartet; NEAB/UERJ, 2007.

SILVA, Ciranilia Cardoso. Mulheres trançadeiras: o universo feminino do penteado afro. **Revista Desenvolvimento Social**, Unimontes, n. 9, v. 1, 2013.

SILVA, Vanísio Luiz da. **A cultura negra na escola pública: uma perspectiva etnomatemática**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2008.

SOUZA, Ana L. S.; CROSO, Camilla (Coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para**

a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Ação Educativa; Petrópolis: CeAfro; Ceert, 2007.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. **Relações de gênero. Educação Matemática e discurso**: enunciados sobre mulheres, homens e matemática. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

SOUZA, Mônica Lima e. **Heranças africanas no Brasil**. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

AFROBAPHO: A TRAJETÓRIA DO COLETIVO DE JOVENS NEGROS LGBT E SUAS FORMAS DE BUSCA E USO DE INFORMAÇÃO

Bruno Almeida dos Santos

1 INTRODUÇÃO

O cenário atual da sociedade mostra que os indivíduos estão vivenciando a era da informação e do conhecimento. Uma característica marcante desse contexto é a grande quantidade de informação proveniente de várias fontes, armazenada em unidades próprias para sua guarda, tratamento e disseminação, mas também dispersas pela internet. A informação é um recurso imprescindível de sobrevivência e desenvolvimento do ser humano, das organizações, de grupos, entre outros. Além também de ter se tornado um fator de impacto social, econômico, político, cultural, psicológico e pessoal no mundo contemporâneo.

Em um panorama onde a informação predomina, faz-se necessário entender como os indivíduos, grupos, coletivos e comunidades a buscam e a usam para promoverem suas ações e agregarem mais conhecimento.

Neste sentido, o presente estudo buscou responder às seguintes questões: Qual a trajetória do Coletivo Afrobapho? E quais suas formas de busca e uso de informação?

2 METODOLOGIA

A pesquisa tem um caráter descritivo e objetivou conhecer e analisar a trajetória do Coletivo Afrobapho e suas formas de busca e uso de informação. Quanto aos seus objetivos, é um estudo de caso e possui uma abordagem qualitativa. Para coletar os dados do estudo foi utilizado um questionário *online*, elaborado no *Google Drive*, com questões abertas e de múltipla escolha. O questionário, assim como a entrevista, é um método de análise direto. Segundo Lakatos e Marconi (2010), é uma ferramenta de coleta de dados formada por perguntas ordenadas, respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Desse modo, o pesquisador envia o questionário ao informante por *e-mail*. Neste estudo, o questionário foi enviado para o Coletivo Afrobapho e seu idealizador, Alan Costa, o respondeu em nome do grupo. Os dados coletados foram analisados e possibilitaram o entendimento da trajetória do coletivo, assim como ele tem buscado e usado a informação.

3 O USUÁRIO, A BUSCA E O USO DA INFORMAÇÃO

A sociedade humana viveu diferentes revoluções (agrícola e industrial) que marcaram profundamente a história da humanidade. O contexto atual insere-se na chamada revolução informacional, que vem provocando grandes mudanças no meio econômico, político e social. Nesse contexto, a informação, aliada ao conhecimento, assume um importante

papel que pode criar novas possibilidades de pesquisas e desenvolvimento.

Em um momento em que a informação tem um valor significativo para a sociedade, faz-se necessário entender como os indivíduos ou grupos de indivíduos estão buscando-a e usando-a para tomar decisões, resolver problemas e solucionar as suas necessidades informacionais.

O processo de busca e uso de informação por parte de um usuário ou grupo de usuários é dinâmico e desordenado. Nele estão envolvidos fatores cognitivos, emocionais, situacionais, sociais, culturais e outros fatores relacionados. Lira (2008, p. 175) afirma que:

A busca e processamento de informação são essenciais em muitos sistemas sociais e atividades humanas, e a análise das necessidades e do uso da informação vêm se tornando um componente importante de pesquisa em áreas como psicologia cognitiva, sistema de informação, tomada de decisão, difusão e inovação e aprendizagem organizacional.

Antes de falar propriamente da busca e do uso da informação é preciso entender quem é o usuário da informação. Chama-se de usuário da informação os indivíduos que utilizam os diversos suportes e fontes de informação a fim de se manterem informados, satisfazer suas necessidades e resolver uma demanda. Para Cunha, Amaral e Dantas (2015), os usuários de informação são pessoas que necessitam de

informação para diversas atividades do seu dia a dia, de maneira diferente e distinta.

A depender de onde os usuários de informação estejam, estes possuem características comuns que podem, muitas vezes, ser facilmente identificadas por um profissional da informação. Todavia, notamos que também esses indivíduos, independentemente do grau de experiência, são buscadores e usuários da informação até mesmo quando não sabem usar determinados sistemas. Figueiredo (1996) esclarece que a maioria dos usuários não está em busca de mais informação, mas sim procura por menos, por aquela que seria a melhor informação para eles. Logo, se entende que o usuário da informação se encontra à procura de qualidade e não de quantidade informacional.

Sobre os estudos de usuários, Figueiredo (1994) mostra que existem maneiras de caracterizar esses estudos e uma das mais adequadas é feita pela divisão de dois grupos: o primeiro focaliza no sistema, são estudos orientados ao uso de uma biblioteca ou centro de informação individual. Já o segundo tem como foco o usuário, porque são estudos orientados ao usuário, isto é, investigação sobre um grupo particular de usuários buscando entender como este grupo obtém a informação necessária ao seu trabalho.

Choo (2003) sugere um estudo de usuários empreendido, trazendo um olhar focado na interpretação da orientação de pesquisa. Ele afere uma avaliação com foco no sistema ou no usuário levando em consideração a forma como a informação é avaliada no estudo empreendido. Sobre isso, o autor fala o seguinte,

[...] o termo sistemas tem um amplo alcance, já que inclui estruturas sociais, práticas e comunidades destinadas a partilhar e disseminar informações; instrumentos, serviços e agências que facilitam o acesso à informação; assim como sistemas computadorizados, que permitem que a informação seja procurada e armazenada. A pesquisa orientada para o sistema examina como a informação flui por esses sistemas sociais, e como é possível desenvolver instrumentos e serviços para simplificar o acesso à informação e fomentar a partilha de informações. (CHOO, 2003, p. 68).

De acordo Choo (2003), a classificação dos estudos de usuários não se dá somente pela sua orientação (orientados para o sistema ou para o usuário), mas também pela finalidade da pesquisa, que pode ser dirigida para as tarefas ou ser integrativa.

Finalizando os enfoques de estudos de usuários temos a abordagem tradicional e a alternativa. A abordagem tradicional é aquela que objetiva melhorar a resposta do sistema e do serviço, tendo como foco principal o sistema de informação. Analisa a informação como externa e objetiva e vê os usuários como processadores de informação. Contudo, a abordagem alternativa, diferentemente de uma abordagem tradicional, privilegia pesquisas integrativas centradas no usuário. Assim, considera a informação como algo interno, subjetivo e os usuários sendo seres que estão constantemente construindo.

No que tange à busca e o uso de informação, percebe-se que estes processos, que tem sua origem no usuário, caminham juntos, pois quando se busca uma informação é com objetivo de usá-la, descobrir alguma coisa ou resolver alguma questão. Souza (2001) defende que o manuseio de uma fonte de informação é determinado pelo desejo de descobrir algo sobre alguma coisa num dado instante e com o máximo de proveito. Reis (2005) acredita que no processo de aprendizagem. A busca, o acesso e o uso de informação podem facilitar a solução de problemas informacionais e ajudar a inovar o conhecimento.

A busca de informação consiste em uma procura ou investigação de informações pelo indivíduo para solucionar suas necessidades, dúvidas, demandas e problemas. Choo (2006) conceitua a busca de informação como sendo um processo humano e social por meio do qual a informação se torna útil para um indivíduo ou grupo. Sendo este processo algo dinâmico e dependente das condições em que o indivíduo ou grupo se encontra.

Já o uso de informação ocorre quando o indivíduo elege e absorve para si informações que irão modificar o seu estado de conhecimento. De acordo com Choo (2006, p. 107), “o resultado do uso da informação é uma mudança no estado de conhecimento do indivíduo ou de sua capacidade de agir”. O autor também finaliza dizendo que o uso da informação abarca a seleção e o processamento da informação, de modo a resolver um problema, responder a uma questão, tomar uma decisão, negociar uma posição ou entender uma situação.

É necessário lembrar que a utilidade ou valor do uso da informação é medido pela importância do assunto, pelo fato de seu conteúdo satisfazer plenamente a determinado tópico ou

pesquisa e também pelos requisitos, normas e expectativas que dependem do trabalho do usuário e dos contextos organizacionais.

Analisar os processos de busca e uso da informação é de fundamental importância, pois através desses processos podemos identificar como o usuário busca a informação que necessita e como esta é utilizada para resolver as necessidades informacionais deles. Além disso, o estudo desses processos pode ser útil para entender se a informação buscada e usada conseguiu provocar uma mudança no estado de conhecimento dos indivíduos ou nas suas capacidades de agir. É preciso notar também que estes processos podem ajudar uma pessoa, grupos pessoas ou um coletivo a lutarem pelos seus direitos, combater o preconceito, exercerem a cidadania, se mobilizar socialmente, construir uma trajetória de vida, entre outros fatores que são naturais aos seres humanos.

4 A TRAJETÓRIA DO COLETIVO AFROBAPHO E SUAS FORMAS DE BUSCA E USO DE INFORMAÇÃO

O Coletivo Afrobapho é um grupo que foi formado em novembro de 2015 por jovens negros LGBT na cidade de Salvador. O nome do coletivo vem de uma ideia sobre a junção de referências sobre identidade afrodiáspórica (afro) e uma gíria de celebração de corpos dissidentes de sexualidade e gênero (bapho).

Atualmente fazem parte do coletivo cerca de vinte jovens que utilizam as artes integradas como ferramenta de mobilização e sensibilização social. Para o coletivo, as artes

integradas são artes que se integram entre si e conseguem criar narrativas alinhadas sobre diversos assuntos “[...] Do canto à dança. Da performance visual ao audiovisual” (ALAN COSTA, 2018). Já a mobilização social é fazer com que as pessoas pensem sobre como as estruturas definidas e padrões podem e devem ser questionados. “É fazer com que através de microestratégias, mudanças sociais comecem a surgir, principalmente no que se refere ao pensamento conservador e opressor em que estamos assujeitados”. (ALAN COSTA, 2018).

As produções audiovisuais antirracistas do coletivo abordam questões de estética, dissidências de sexualidade e gênero, que confrontam o padrão heteronormativo, sexista e homofóbico da sociedade. Segundo Alan Costa, o idealizador do coletivo, no campo cultural:

[...] o Coletivo AfroBapho realiza sua própria festa, que nasceu como instrumento de fomentação das artes de pessoas negras LGBT, que geralmente eram excluídas de espaços de lazer e cultura. AfroBapho - A FESTA é inspirada no documentário “Paris is Buming” e reverencia o potencial das bichas, travestis e lésbicas pretas.

Desde o seu surgimento, o coletivo tem como intuito celebrar as existências das dissidências de gênero e sexualidade e pautar as problemáticas vividas por jovens negros LGBT, através das artes, com objetivo de naturalizar os corpos dissidentes na sociedade. Em país como Brasil, onde se mata mais LGBT no mundo e que promove diariamente o genocídio da juventude negra “criar um coletivo de jovens negros LGBT

se torna uma urgência em meio ao caos em que vivemos” (ALAN COSTA, 2018). Diante deste fato, o Afrobapho tem como objetivos: levar conhecimento sobre as questões de raça, gênero e sexualidade, através de linguagens inovadoras; dialogar sobre a importância da interseção nos movimentos sociais e celebrar as existências, ao tempo em que também pauta as discussões sobre homofobia, racismo e genocídio da juventude negra e LGBT. O grupo tem como ações as formações por meio de oficinas, intervenções artísticas e urbanas, manifesto através de artes e audiovisuais e atos em parceria com entidades e movimentos sociais. Apesar de ser um coletivo novo, o Afrobapho despontou no cenário de produção artística e cultural conseguindo em pouco tempo alcançar sucesso nacional e ter parceria com artistas como Pablo Vittar, Linn da Quebrada, Attooxa, Lucy Alves, Márcia Castro, entre outros artistas. Além disso, participou de festivais de grande porte com o Coquetel Molotov (Recife) e Madrugada no Centro (Rio de Janeiro).

As informações sobre o coletivo e suas ações são disseminadas através das redes sociais *facebook* (www.facebook.com/Afrobapho) e *instagram* (@afrobaphooficial). No que tange ao processo de busca de informação, o grupo geralmente procura informações sobre os seguintes temas: racismo, genocídio da juventude negra, gênero, sexualidade, comunidade LGBTQI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, *Queers*, Intersexuais e Outrxs), artes integradas, mobilização social, cultura, LGBTQI+fobia, interseccionalidade, entre outros temas de grande importância para suas ações. No Quadro 1 é mostrado

cada tema buscado pelo coletivo e como os autores fazem a sua definição.

Quadro 1 - Tema buscado pelo Coletivo Afrobapho

Temas buscados	Definição do tema
Racismo	O conceito de racismo, segundo as teorias mais recentes, é mais do que discriminar ou ter preconceito racial, é uma ideologia que estabelece relação hierárquica entre características raciais e culturais e dissemina ideias de que algumas raças são, por natureza, superiores a outras. Essas ideologias impregnaram o orbe cristão colonial e continuam a espalhar seus ranços e malefícios até hoje. (SILVA, 2005, p. 94).
Genocídio da juventude negra	O genocídio da juventude negra no Brasil é um fato social recorrente, ainda que a mídia e outros aparelhos ideológicos de Estado constantemente tentem omitir. Podemos dizer que esta situação é uma das consequências de uma sociedade erguida sob a herança de 388 anos de escravidão e ideais de branqueamento, sobretudo no pós-abolição, que fez uso de teorias racialistas para propor e justificar a exclusão e o extermínio da população negra. (GOIZ, 2016, p. 108-109).
Gênero	Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico . Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da

	<p>dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos. (GÊNERO, 2009, p. 39, grifo do autor).</p>
<p>Sexualidade</p>	<p>Refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideais, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico que vai evoluicionando e que está sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias interpretações, e que se encontra sujeito a debates e a disputas políticas. (GÊNERO, 2009, p. 112).</p>
<p>Comunidade LGBTQI+</p>	<p>Grupo formado por pessoas pertencentes às chamadas minorias sexuais e de gênero, que lidam com embates socioculturais de grupos que buscam reafirmar seus valores, discursos e práticas tradicionais, em</p>

	<p>contraponto a discursos heteronormativos e excludentes. Dela fazem parte indivíduos de orientação homossexual, bissexual, heterossexual e assexual; com identidade de gênero: cisgênero; transgênero e não-binário. (SANTOS, 2018).</p>
<p>Artes Integradas</p>	<p>As Artes Integradas ou, ainda, Integração das Linguagens Artísticas (música, artes plásticas, dança e teatro) tem por finalidade integrar o indivíduo nas diferentes linguagens artísticas. Seu foco principal é interligar os diferentes conhecimentos, com o apoio de outros conhecimentos como história, português, geografia, entre outros, contextualizando por meio de técnicas, vivências, práticas e criações uma ideia ou tema à realidade do aluno. (FARIA, 2009, p. 45).</p>
<p>Mobilização Social</p>	<p>Mobilização social é a união de pessoas articuladas de maneira responsável e interdependente, objetivando alcançar a melhoria de uma realidade comum. Os protagonistas desse movimento lideram essa ação captando seguidores e transformando o meio em que vivem. (TATSCH et al., 2013, p. 730).</p>
<p>Cultura</p>	<p>De acordo com Franco Júnior (2001), a palavra cultura está ligada a toda criação do ser humano, seja ela consciente e inconsciente, na relação uns com os outros, com o meio físico e também com o meio sobre-humano. Compreendemos que os idiomas, as instituições, as formas de</p>

	<p>organização social, as normas, as vestes, as moradias, as ferramentas, as orações, os símbolos, as invenções, a língua falada e escrita, os mitos, os rituais, a dança, os hábitos alimentares, a arquitetura, o teatro, a música, fazem parte da cultura.</p>
<p>LGBTQI+fobia</p>	<p>Segundo a ABGLT (2010), são distúrbios psiquiátricos que se expressam na forma de medo mórbido e ódio, irracional, desproporcional, persistente e repugnante, que pode e deve ser tratado. Essas fobias podem ser descritas de acordo com a condição sexual ou identidade gênero nas quais as pessoas LGBTQI+ se identificam.</p>
<p>Interseccionalidade</p>	<p>A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177).</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Pelos dados apresentados no Quadro 1, compreendemos que o Coletivo Afrobapho tem buscado por informações sobre temas que são relevantes para construção de suas produções artísticas ligadas às artes integradas como forma de mobilização social para as questões de intersecção de raça,

gênero e sexualidade. Neste sentido, entendemos que a busca de informação sobre os temas relevantes para o coletivo é um processo social, no qual as informações por eles consultadas se tornam úteis para suas ações ligadas, muitas vezes, às artes (CHOO, 2006). Para o coletivo, “A arte é uma linguagem universal, é um instrumento importante para comunicação e diálogo, pois afeta a subjetividade e provoca as mais diversas emoções, enquanto tem o poder de informar e educar”. (ALAN COSTA, 2018).

No que concerne às unidades onde o coletivo faz a busca de informação, a pesquisa revelou que, dentre os espaços elencados, eles apenas utilizam o centro de informação, o centro de referência e o computador, como é mostrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Unidades de Busca e uso de informações do Coletivo Afrobapho.

Unidades de Informação	Utiliza: Sim ou Não?
Biblioteca	Não
Arquivo	Não
Museu	Não
Centro de Informação	Sim
Centro de Referência	Sim
Centro de documentação	Não
Memorial	Não
Computador	Sim

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

As unidades de informação buscadas pelo coletivo apresentam informações que atendem às suas necessidades e

facilita o acesso às informações sobre as temáticas relacionadas à intersecção de raça, gênero e sexualidade, artes integradas e mobilização social. Para Russo (2010), as principais finalidades das unidades de informação são atender às necessidades dos seus interagentes e a facilitar o acesso à informação solicitada pelos seus interagentes, de forma rápida e com qualidade. Vale a pena destacar que, das três unidades utilizadas pelo coletivo, o computador é o mais usado. Mott (2004, p. 5) afirma que “através da internet tudo é muito mais fácil e rápido para comunidade LGBT, sendo que o acesso ao Google, Altavista e links de grupos LGBTs do Brasil e exterior possibilita aos indivíduos encontrar bibliografias fantásticas sobre os variados temas, inclusive enciclopédias sobre a homossexualidade”. Por outro lado, percebemos que há uma falta de uso do coletivo de espaços tradicionais de informação como a biblioteca, o arquivo e o museu, talvez por estes espaços não apresentarem informações relevantes para suas ações.

Sobre as fontes de informação, as mais usadas pelo Afrobapho são: livros, revistas, jornais, outros coletivos, portais, blogs, microblogs, buscadores e metabuscadores (Quadro 3).

Quadro 3 – Fontes de informação usadas pelo Coletivo Afrobapho

Fontes de informação	Utiliza: Sim ou Não
Livros	Sim
Revistas	Sim
Jornais	Sim
Amigos/Colegas	Não
Eventos	Não
Outros coletivos	Sim
Parentes	Não
Televisão	Não
Rádio	Não
Redes Sociais	Não
Site e Website	Não
Portais, Blogs e Microblogs	Sim
<i>Youtube</i>	Não
Buscadores e Metabuscadore	Sim

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

De maneira geral, as fontes de informação usadas pelo coletivo são bem diversificadas e apresentam subsídios informacionais adequados às temáticas trabalhadas pelo grupo. Viola e Garbelini (2012) lembram que todo conhecimento é fruto de uma fonte de informação, assim afirmamos que estas fontes utilizadas cumprem um papel importante para os conhecimentos produzidos pelo grupo, nas suas ações com as artes integradas votadas para mobilização social e luta contra o racismo, LGBTQI+fobia, e genocídio da juventude negra.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou mostrar a trajetória do coletivo de jovens negros LGBT da cidade de Salvador, o Afrobapho, assim como apresentar as suas formas de busca e uso de informações. Estudo dessa natureza torna-se importante na área da Ciência da informação, pois revela como determinados grupos de usuários têm buscado e utilizado a informação para promover suas ações artísticas, políticas e sociais.

De maneira geral, os resultados da pesquisa apontaram que o Coletivo Afrobapho tem uma trajetória de luta que começa no ano de 2015 e é marcada pelo uso das artes integradas como forma de mobilização e sensibilização social. Para realização de suas ações na sociedade, o coletivo busca por informações relacionadas às temáticas de racismo, genocídio da juventude negra, gênero, sexualidade, comunidade LGBTQI+, artes integradas, mobilização social, cultura, LGBTQI+fobia e interseccionalidade. Geralmente, as unidades de informação onde o grupo busca as informações sobre estas temáticas são o centro de informação, o centro de referência e o computador. Nelas, o Afrobapho consulta as seguintes fontes de informação: livros, revistas, jornais, outros coletivos, portais, blogs, microblogs, buscadores e metabuscadores. Estas fontes são essenciais para realização de suas ações e atividades relacionadas com as questões da intersecção de raça, gênero e sexualidade.

Sendo assim, acreditamos que é através do acesso e do uso de informação que podemos construir o caminho para a construção do conhecimento e contribuir para a realização de

ações voltadas para as questões sociais, políticas e culturais de indivíduos e coletivos que abordam as questões ligadas a grupos marginalizados historicamente.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Manual de Comunicação LGBT**. Curitiba, 2010. 48 p.

CHOO, C. W. A organização do conhecimento. **Como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões**. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2006.

CHOO, C. W. Como ficamos sabendo: um modelo de uso da informação. In: CHOO, C. W. **A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões**. São Paulo: Editora Senac, 2003. p. 63-120.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

COSTA, A. **Entrevista concedida a Bruno Almeida**. Salvador, 2018.

CUNHA, M. B. da; AMARAL, S. A.; DANTAS, E. B. **Manual de estudo de usuários da informação**. São Paulo: Atlas, 2015.

FARIA, A. F. **Artes integradas**: características das práticas desenvolvidas em escolas de Goiânia. 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música e Artes, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

FIGUEIREDO, N. M. de. **Estudo de uso e usuários da informação**. Brasília: IBICT, 1994. 154 p.

FIGUEIREDO, N. M. de. **Textos avançados em referência de informação**. São Paulo: Polis/APB, 1996. 124 p.

FRANCO JÚNIOR, H. **A idade média**: nascimento do ocidente. São Paulo: Brasiliense, 2001.

GÊNERO e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. **Livro de conteúdo**. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GOIZ, J. A. Das teorias racialistas ao genocídio da juventude negra no Brasil contemporâneo: algumas reflexões sobre um país nada cordial. **Aedos**, Porto Alegre, v. 8, n. 19, p. 108-127, Dez. 2016. Disponível em:
<<https://seer.ufrgs.br/aedos/article/viewFile/68758/40557>>.
Acesso em: 10 jan. 2019.

LIRA, W. S. et al. A busca e uso da informação nas organizações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, n. 1, p. 166-183, jan./abr. 2008.

MOTT, L. ABC do universitário GLTB. In: **Anais... do II ENUDS**. Recife – PE: [s. n.], 2004. 9 p.

REIS, M. M. O. **Acesso e uso do Portal de Periódicos CAPES pelos professores da Universidade Federal do Acre**. 2005. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Florianópolis, 2005.

RUSSO, M. **Fundamentos de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

SANTOS, B. A. **Centros de referência LGBT, espaços de cultura, cidadania e informação: um estudo na cidade de São Paulo**. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação – PPGCI, Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/25919/1/Bruno%20Almeida%20dos%20Santos-Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, S. M. Educação e racismo no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.18, p. 93 - 99, jun. 2005. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4805/art09_18.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.

SOUZA, F. C. de. **Escrevendo e normalizando trabalhos acadêmicos**: um guia metodológico. 2. ed. rev. e atual. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.

TATSCH, J. F. S. et al. Mobilização social: a comunidade como protagonista. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE MEDICINA DE FAMÍLIA E COMUNIDADE, 2013, Belém. **Anais...** Belém: CBMFC, 2013. p. 730. Disponível em: <<https://www.cmfc.org.br/brasileiro/article/view/1573>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Cláudia Emidio da Silva

Mulher negra, filha de Juazeiro do Norte, poetiza e graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará/UFC – Campus Cariri. Participou do Grupo de Pesquisa Núcleo Brasileiro, Latino Americano e Caribenho de estudos em relações raciais, gênero e movimentos sociais – N’BLAC no âmbito do Curso de Biblioteconomia. Atuou nas pesquisas relacionadas à aplicação da lei nº 10.639/2003 nas bibliotecas das escolas estaduais na cidade de Juazeiro do norte e regiões circunvizinhas. Desenvolveu pesquisas na área de biblioteconomia e no âmbito da educação étnico racial.

Bruno Almeida dos Santos

É doutorando em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia. Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Bahia (2018). Possui graduação em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal da Bahia (2014). Pesquisador do grupo de pesquisa GEINFO Saberes e Fazeres em Informação e Conhecimento. Tem experiência na área de Ciência da Informação atuando principalmente em temas como: gênero, sexualidade, raça, etnia e informação; informação, cidadania e cultura; estudo usuários e de comunidade; acesso, busca e uso da informação, unidades e fontes de informação, assim como tem interesse nas disciplinas de Iniciação Científica e Metodologia da Pesquisa Científica.

Dávila Maria Feitosa da Silva

Mestra em Biblioteconomia pelo Programa de Pós-graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Cariri. É graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará/Campus Cariri. Atua como bibliotecária escolar. É ativista no Grupo de Mulheres Negras do Cariri – PRETAS SIMOA.

Elisângela Gomes

Mestra em Comunicação pela Universidade Federal de Goiás/UFG (2019). Pós-Graduação/Lato Sensu em Teoria e Prática da Formação do Leitor pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS (2015). Possui graduação em Letras pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell/ISEED (2018) e Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (2012). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Comunicação e Diferença - Pindoba; Observatório Social/ABECIN e Observatório em Ações Afirmativas - CAAF/UFG. Áreas de pesquisa: narrativas negras, literatura negra, literatura marginal, oralidade, memória, ancestralidade, processos de letramento, África e diáspora, relações étnico-raciais e de gênero.

Erinaldo Dias Valério

Professor do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás - UFG. Doutor em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (PPGCI/UFRJ/IBICT). Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal de

Pernambuco (PPGCI/UFPE). Graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Participa do Núcleo Brasileiro Latino Americano e Caribenho de Estudos em Relações Raciais, Gênero e Movimentos Sociais (N'BLAC) e do Observatório Social da ABECIN. Integra o grupo de pesquisa Cultura e processos infocomunicacionais do PPGCI/IBICT, na linha "Redes sociais, narrativas, dispositivos e processos de ação coletiva". Desenvolve pesquisas nas áreas de Ciência da Informação e Biblioteconomia, Informação étnico-racial, Movimento Negro, Formação social do (a) bibliotecário (a), Uso e Apropriação de Informação, Bibliotecas escolares, Lei 10.639/03.

Franciéle Carneiro Garcês da Silva

Doutoranda em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestra em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Bacharela em Biblioteconomia - Habilitação em Gestão da Informação (2013-2016) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Integrante do Núcleo de Estudos sobre Performance, Patrimônio e Mediações Culturais (NEPPaMCs/UFMG). Compõe o quadro de integrantes do Grupo de Pesquisa Ecce Liber: Filosofia, linguagem e organização dos saberes. É membro do Satélites em Organização Ordinária dos Saberes Socialmente Oprimidos (O²S².sat) vinculado ao Grupo de Pesquisa Ecce Liber. É membro da equipe gestora 2018-2020 da Associação

Catarinense de Bibliotecários (ACB), ocupando o cargo de Diretora de Marketing e Divulgação. Faz parte do Conselho Editorial da Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina. Participou como voluntária no Projeto Biblioteca de Referência do NEAB/UDESC (2013-2017) e no Projeto Espaço de Referência Ações Afirmativas, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UDESC) (2013-2015). É idealizadora e gerente da página Quilombo Intelectual e integrante e coordenadora do Grupo de Estudos Mulheres Negras na Biblioteconomia e Ciência da Informação. Além do livro “Epistemologias Negras: relações raciais na Biblioteconomia”, é organizadora do Livro “Bibliotecári@s Negr@s: ação, pesquisa e ação política” em parceria com Graziela dos Santos Lima e do livro “O Protagonismo da Mulher na Biblioteconomia e Ciência da Informação” em conjunto com Nathália Lima Romeiro. Temas de pesquisa: Ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação, *Black Librarianship*, Representações Sociais, Temática Africana e Afro-brasileira e Educação das Relações Étnico-Raciais, Mídias sociais, Bibliotecas especializadas, NEABs. Bolsista de Doutorado pela CAPES/DS - PPGCI/UFMG.

Graziela dos Santos Lima

Doutoranda em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Campus Marília. Mestra em Gestão de Unidade de Informação e Graduada em Biblioteconomia - Habilitação em Gestão da informação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Pesquisadora Associada do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), atuando na coordenação do Grupo de Estudos Intelectuais Negras na Ciência da Informação e voluntária no

projeto de extensão Biblioteca de Referência do NEAB-UDESC. É membro do Satélites em Organização Ordinária dos Saberes Socialmente Oprimidos (O²S².sat) vinculado ao Grupo de Pesquisa Ecce Liber. Membro do Grupo de Pesquisa Fundamentos Teóricos da Informação - FTI na UNESP, Campus Marília, SP. Membro do Instituto de Estudos Culturais - Luisa Mahin e membro do Instituto Internacional de Estudos Africanos e da Diáspora – IEADi; atuou na coordenação executiva na Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN e atuou no Gerenciamento de Projetos Sociais e culturais do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Instituto de Estudos Culturais Luisa Mahin. Organizadora do Livro “Bibliotecári@s Negr@s: ação, pesquisa e ação política” em parceria com Franciéle Carneiro Garcês da Silva (2018). É integrante e coordenadora do Grupo de Estudos Mulheres Negras na Biblioteconomia e Ciência da Informação. Áreas de interesse: Organização e Representação da informação e Organização e Representação do Conhecimento, bibliotecas especializadas, bibliotecas escolares, gestão da informação em núcleos e/ou laboratórios, gestão nas organizações do terceiro setor e gestão em projetos.

Luane Bento dos Santos

Doutoranda em Ciências Sociais pelo PPGCIS/PUC-Rio. Professora Assistente de Relações Étnico-raciais na escola na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense/FEUFF. Bacharel e licenciada em Ciências Sociais/UERJ e Bacharel em Biblioteconomia e Documentação/UFF. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros/ABPN na área de Ciências e Tecnologia.

Lueci da Silva Silveira

Bacharela em Biblioteconomia, Licenciada em História e Especialista em Ensino da Geografia e da História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bibliotecária pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestranda em Educação, Culturas e Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Marcio Ferreira da Silva

Marcio Ferreira da Silva é alagoano, nasceu aos pés do Quilombo dos Palmares, localizado no município de União dos Palmares. Formado em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Alagoas em 2010 com a monografia de conclusão intitulada “Os usos e usuários da informação no setor sucroalcooleiro de Alagoas”. Migrou para Marília no ano de 2011, no interior de São Paulo, para iniciar os estudos do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Unesp, campus Marília. Sua dissertação abordou aspectos da comunicação de maneira transversal “Os processos de comunicação e mediação da informação em uma indústria do setor sucroalcooleiro do estado de São Paulo”. Após a defesa e aprovação em concurso para Secretaria de Estado da Educação, tomou posse como Analista Sociocultural – Bibliotecário na Diretoria de Ensino em Araçatuba-SP. Defendeu doutorado em 2018 com a tese “A questão da Representação das religiões de matriz africana na CDD: Uma análise crítica da umbanda” onde fez uma análise sobre os processos de representação tendo como pano de fundo a Teoria das Representações Sociais. Tem publicado em periódicos científicos nacionais e internacionais sobre Teoria Crítica de

Raça, Representação do Conhecimento Negro, Comunicação da Informação, Aspectos metodológicos em Organização do Conhecimento. É membro pesquisador do Grupos de Pesquisa Fundamentos Teóricos da Informação, Unesp/Marília-SP e do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Educação, História e Memória: linha de pesquisa Bibliotecas escolares – Espaço de ação, UNIR/Porto Velho-RO.

Nandia Letícia Freitas Rodrigues

Graduanda do curso de Arquivologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Possui graduação em Biblioteconomia também pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). É bolsista de Iniciação Científica FAPESP (2015/2018). Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Biblioteconomia e Arquivologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Museus Afro; História, Memória e Cultura Afro; Web 2.0; Ambientes Digitais; Informação e Tecnologia; Linguagem Visual; Curadoria Digital; e Informação em Saúde. É membro do "Laboratório de Pesquisa em Design e Recuperação da Informação (LADRI)", e integrante do Coletivo Negra Ginga.

