

Marcelino E. Rodrigues
Luiz Fernandes de Oliveira
Monica Lins
(Orgs.)

10 ANOS de INSURGÊNCIA

SÍNTESES DO GRUPO DE PESQUISA
EM POLÍTICAS PÚBLICAS,
MOVIMENTOS SOCIAIS E CULTURAS



O que vocês verão neste livro, é somente uma síntese de estudos, ações e pesquisas, realizadas por diversas pessoas membros e ex-membros do GPMC. Não seria possível relatar todos os momentos, todos os estudos, todos os pensamentos e todos os sentimentos. No início do GPMC, éramos em nossa formação, 3 doutores e 10 mestres. Em seguida, com um novo perfil militante e acadêmico, a partir de 2015, tínhamos somente 2 doutores e vários mestrandos. Hoje, combinando nossas lutas cotidianas e estudos, somos: 5 doutores, 11 mestres, 16 doutorandos, 8 mestrandos, 4 graduados e 4 graduandos. O que queremos, com este livro, é socializar muitas paixões e lutas que, sabemos, muitas pessoas seguem no mesmo caminho, na mesma direção.



GPMC

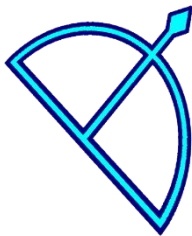
Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas
Movimentos Sociais e Culturais



editora  **ffi.org**



10 anos de insurgência



GPMC

Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas
Movimentos Sociais e Culturais

10 anos de insurgência

Sínteses do Grupo de Pesquisa em
Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas

Organizadores

Marcelino E. Rodrigues
Luiz Fernandes de Oliveira
Monica Lins



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

RODRIGUES, Marcelino E.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Monica (Orgs.)

10 anos de insurgência: sínteses do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas [recurso eletrônico] / Marcelino E. Rodrigues; Luiz Fernandes de Oliveira; Monica Lins (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

390 p.

ISBN - 978-65-5917-279-5

DOI - 10.22350/9786559172795

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Políticas Públicas; 2. Movimentos Sociais; 3. Culturas; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 320

Índices para catálogo sistemático:

1. Ciência política 320

Sumário

GPMC: 10 anos? Parece que foi desde sempre **11**

Luiz Fernandes de Oliveira

Eixo 1

Escrevivências, biografias e produção intelectual de mulheres negras

1 **23**

Escrevivências e autobiografias negras: um reencontro com Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo

Ana Lúcia da Silva Raia

2 **35**

Narrativas autobiográficas sobre o lugar social da mulher negra

Lilian do Carmo de Oliveira Cunha

3 **48**

Mulheres negras e a (re)educação das relações étnico-raciais: uma pesquisa, três histórias de vida e inúmeros aprendizados

Cláudia Gomes Cruz

4 **61**

Nas encruzilhadas das lutas: a saga ancestral, interseccional e decolonial das mulheres negras pesquisadoras que gestam ciência

Josiane Nazaré Peçanha de Souza

5 **75**

Formando mulheres negras para/na luta antirracista

Neuza Maria Sant'anna de Oliveira

Eixo 2

Juventude, territórios e colonialidade

6 **89**

Ser jovem aprendiz e a questão racial

Diomário da Silva Junior

7 **103**

Zona de emergência do campo teórico: modernidade/colonialidade/decolonialidade

Eliane Almeida de Souza e Cruz

8 **115**

Juventude negra e violência: recortes de uma realidade desconhecida de Macaé

Joanna de Ângelis Lima Roberto

9 **126**

Favela, mulher e direitos humanos: uma breve reflexão geográfica

Julia de Freitas Lopes

10 **141**

Vila Cruzeiro: por uma pedagogia territorial em escolas de favela

Maria Alice Garcia de Mattos

11 **154**

Geografia e colonialidade nos livros didáticos dos anos iniciais

Vinícius de Luna Chagas Costa

12 **167**

Em tese o que cabe numa escrita acadêmica: quando escolhas de vida anunciam um fazer militante

Ana Paula Cerqueira Fernandes

13 **190**

SEPE: Sindicato dos Profissionais de Educação e a questão racial

Leila da Silva Xavier

Eixo 3

Educação para as relações étnico-raciais

14 **205**

Datas comemorativas e o currículo da educação infantil: reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico-raciais

Cecília de Campos Saitu

15 **221**

Educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciaturas da UFRRJ: propostas e perspectivas curriculares

Edyelle Carolina de Araujo Rosa

16 **228**

Perspectivas interculturais de educação escolar indígena e a possibilidade do giro decolonial

Kátia Antunes Zephiro

17 **240**

Formação docente: a Lei 10.639/03 como ferramenta antirracista

Kelly Xavier Madaleny

18 **255**

Olhares sobre África e as relações étnico-raciais nos anos iniciais: o que se sabe, o que se fala, o que se ensina

Úrsula Pinto Lopes de Farias

19 **265**

Narrativas de estudantes do curso normal como exercício potente para uma educação antirracista

Valéria de Albuquerque

Eixo 4

Religiosidades, sensibilidades e fazeres decoloniais

20 **289**

Letramento racial crítico e teatro das oprimidas: percursos de uma pesquisa-ação ativista

Carolina Angélica Ferreira Netto

21 **301**

A literatura de autoria negra feminina na construção de uma pedagogia decolonial

Danielle Tudes Pereira Silva

22

315

A religiosidade das rezadeiras da Baixada Fluminense

Fabiana Helena da Silva

23

327

Relações étnico raciais e a práxis na formação docente: *Oficinas de Bonecas Abayomi* como instrumento pedagógico

Jacqueline de Oliveira Duarte Ferreira

24

341

Ebó de Exu em Hermes na encruzilhada do mundo: despachando o epistemicídio milenar

Jefferson Machado de Assunção

25

357

A importância do projeto africanidades como possibilidade “outra” no centro integrado de educação popular

Júlio Cesar Araújo dos Santos

26

380

Sensibilidades decolônias e a luta antirracista no ensino de artes

Marcelino Euzebio Rodrigues

GPMC: 10 anos? Parece que foi desde sempre

Luiz Fernandes de Oliveira

Em junho de 2011, foi redigida uma carta a alguns amigos(as), para a fundação de um espaço que, numa das primeiras reuniões, foi caracterizado carinhosamente como “coisas subversivas:

Car@s amig@s,

Vimos, desde muito tempo, pensando em possibilidades de novas atuações políticas diante da crise generalizada da esquerda. Ao longo dos últimos anos, realizamos diversas ações e atuamos juntos em diversos espaços, seja acadêmico, institucionais e, de forma fragmentada, nos espaços políticos dos movimentos sociais. Nessas ações e atuações, sempre nos posicionamos ideologicamente, com nossas diferenças é claro, mas mantendo certos princípios bastante caros para nós. Temos muitas pedras no caminho, muitas dificuldades e compromissos pessoais, que nos tomam tempo. Entretanto, é necessário reconquistar forças para mobilizar pessoas e coletivos em torno de certos princípios e lutas.

Tentando reunir nossas forças pessoais, militantes e acadêmicas, nós e mais alguns interlocutores, pensamos em criar um espaço de reflexão teórica e militante na perspectiva de atuação política, acadêmica e militante nos movimentos sociais, na categoria dos professores e nos setores de juventude. Reunir forças aqui significa aglutinar nossos conhecimentos, contribuições e práticas políticas na medida de nossas possibilidades subjetivas e políticas. Não queremos iniciar um grande movimento político, mas simplesmente tentar formar um grupo que produza conhecimentos, formação política e tente contribuir para o avanço e criação de novos movimentos políticos.

Há algumas ferramentas que podemos agilizar imediatamente como: a criação de um grupo de pesquisa acadêmica interinstitucional (UFRJ, UFF, UFRJ, UNIRIO, UERJ, IFRJ, FAETEC...), a produção de cursos de extensão em convênio com entidades do movimento social certificados pelas nossas

respectivas universidades, seminários e organização de publicações. Na relação direta com os movimentos organizados e com setores da juventude (movimentos negros, MST, estudantes, etc.) podemos construir relações, produzindo projetos de formação e pesquisas.

A operacionalização destas possibilidades pode ser, de imediato, construída via nossos vínculos institucionais que, agregados, podem se constituir em atuação interinstitucional, mas o foco, repetimos, deve ser os movimentos sociais e setores da juventude. Inicialmente, pensamos em formular uma proposta para o SEPE.

Pensamos que temos condições objetivas de tentar um novo diálogo entre nós, mas gostaríamos de consultá-los, verificando demandas pessoais, contribuições e possibilidades de ações em conjunto.

Após termos atuado juntos em diversos espaços, acumulamos algumas coisas como publicações de livros, organização de seminários, palestras com jovens, etc. Agora, concretamente, propomos a criação de um grupo de pesquisa acadêmica e a elaboração de um curso de extensão para professores dos mais diversos setores (a ser pensado por todos nós).

Pensem e aguardamos seu retorno para discutirmos presencialmente. Topam uma reunião? Que dias disponíveis para batermos um primeiro papo?" (Luiz Fernandes e Mônica Lins)

A repercussão foi positiva e, antes do final do ano, se reuniram 13 pessoas. A grande maioria antigos e antigas militantes dos movimentos negros e sindicais do Rio de Janeiro e professores(as) da UFRRJ, UERJ, UFF, FAETEC, IFRJ e uma psicóloga da UFRJ.

A ideia básica e fundamental não foi endereçada a qualquer pessoa que fosse aderir a uma suposta proposta genérica acima descrita. Os sujeitos que convidaram e que aderiram a proposta, têm histórias comuns de longos anos na esquerda brasileira ou convergem em iniciativas políticas e acadêmicas nos últimos anos, tanto do ponto de vista teórico como de posturas éticas e coerência profissional. Obviamente, pelas relações interpessoais entre os membros do grupo, conseguimos agregar

peessoas, na sua maioria professores de universidades e da educação básica. Mas isso não foi suficiente, fez-se necessário uma articulação mais concreta do ponto de vista teórico, acadêmico e político. O caráter do grupo foi postulado, não como um clube de discussão e nem pertencentes a um movimento político – no sentido estrito de organização popular, sindical ou partidária. Nas intenções iniciais, o grupo de pesquisa foi proposto e iniciado enquanto um sujeito coletivo, diferente de outros grupos de pesquisa que nascem e crescem a partir de um intelectual acadêmico com seus orientandos e restritos às atividades acadêmicas.

Cercado de experiências políticas passadas e recentes, nos embates contra as políticas neoliberais, sexistas, racistas e de opressão de classe, os sujeitos que compuseram o grupo são oriundos de diversas tradições políticas que, no passado recente, disputaram arduamente suas concepções em muitos espaços políticos.

O grupo de pesquisa foi construído como espaço de reflexão e produção teórica junto/com os movimentos sociais contra hegemônicos, e tinha como intenção utilizar os mecanismos a sua disposição para colocar sua produção a serviço dos movimentos sociais. Nossos princípios básicos estão sendo construídos ao longo do caminho a ser percorrido, do quebra-cabeça a ser montado, da confiança política mútua a ser conquistada, mas já nasceu com o espírito coletivo de que há uma tarefa a ser realizada que em outros espaços não conseguimos coletivamente: o enriquecimento teórico contra hegemônico junto aos movimentos sociais.

No decorrer dos anos, novos membros foram se integrando, e outros, em decorrência da vida, se afastaram. E dentre esses novos membros, a maioria foi construindo o GPMC com um perfil mais situado entre docentes negras e negros e militantes antirracistas.

Em 2012, foi realizado um grande Seminário intitulado “*Racismo e antirracismo na Educação Básica do Rio de Janeiro*”, em parceria com o

Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE) e com militantes dos movimentos indígenas e negros. Neste, estiveram presentes Nilma Lino Gomes (UFMG), Vera Maria Candau (PUC-Rio), Claudia Miranda (UNIRIO), Marize Vieira (Associação Indígena Aldeia Maracanã), Amauri Mendes Pereira (UFRRJ) e Mônica Lima (UFRJ) como palestrantes, com um público de mais de 200 pessoas em um dos auditórios da UERJ. Neste mesmo seminário, foram lançados 4 livros de pesquisadores da UFRRJ, UNIRIO, IFRJ e UERJ. Foi a primeira aparição pública do GPMC que abriu uma roda de diálogos entre movimentos sociais, pesquisadores e intelectuais negros.

Em 2013, com um grupo ampliado por alguns estudantes da UFRRJ e UERJ, foi realizado um outro seminário intitulado “*Estratégias de combate ao racismo no processo de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08*”, em parceria com o Instituto Búzios e que contou com a presença de Azoilda Loretto da Trindade (UNESA), Iolanda de Oliveira (UFF), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar), Amauri Mendes Pereira (UFRRJ), Marize Vieira (SEPE), Sidnei Teles (DEGASE) e Jorge Luiz Carneiro (Babalorixá). O seminário foi realizado na UERJ e no Instituto de Educação e contou com a presença de cerca de 50 pessoas e de várias entidades do Movimento Negro do RJ. Ainda neste ano, tivemos a possibilidade de dialogar e estar presente no *IV encontro da cátedra América Latina e a Colonialidade do Poder*, promovido pela UFRJ e onde se faziam presentes, Edgard Lander (Venezuela), Catherine Walsh (Equador) e Aníbal Quijano (Peru).

Ainda em 2013, estávamos na organização do evento dos 25 anos da marcha contra o racismo de 1988 “Nada Mudou, vamos mudar” e participamos ativamente na histórica greve dos profissionais da educação do município do Rio de Janeiro.

Entretanto, o que mais nos marcou neste ano, foi a perda de nosso amigo e militante Emílio Araújo, dirigente histórico do SEPE e um dos fundadores do GPMC que, em sua primeira reunião, em dezembro de 2011, afirmou: “estou aqui muito feliz por ter essa oportunidade de estar com vocês para pensar coisas subversivas”. Emílio está presente até hoje em nossos corações.

Em 2014, além de sucessivas reuniões de reflexões teóricas e políticas, contribuimos para uma conquista inédita no Rio de Janeiro: a aprovação da disciplina “Educação e Relações étnico-raciais na Escola” no Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação da UFRRJ, como disciplina obrigatória para todas as licenciaturas do Campus de Seropédica. Embora esta vitória seja fruto também de várias articulações internas na UFRRJ, nosso grupo participou de frente das articulações e debates acerca da ideia central, ou seja, a relevância política, pedagógica e institucional desse componente curricular. Ao final desse processo, através de concurso público, foi aprovado para ministrar a disciplina, o professor Amauri Mendes Pereira.

O ano de 2015 foi bem singular. Pois, em função de uma série de atividades e reflexões políticas em parcerias com diversos intelectuais negros e negras, o GPMC começa a agregar dezenas de professoras negras. Foi um ano em que nossas reuniões contavam com a presença de mais de 30 pessoas, a maioria de professoras negras da Baixada Fluminense, São Gonçalo, Angra dos Reis e Rio de Janeiro. Foi o ano que, pensando na estruturação do grupo, deliberamos coletivamente a autossustentação, estabelecendo cotas mensais de contribuição financeira. Graças a essas cotas, até hoje, o GPMC se auto-organiza sem depender de nenhuma estrutura governamental ou de fomento à pesquisa. Esta auto-gestão contribui para a realização de várias iniciativas deliberadas no coletivo.

Foi também o ano da Marcha Nacional de Mulheres Negras em Brasília e no Rio de Janeiro, aos quais estivemos presentes e mobilizamos nossas parcerias. Também em 2015, contribuímos de frente na organização do I Congresso de Pesquisadores Negros da Região Sudeste (COPENE), realizado na UFRRJ e também nos fizemos presentes, enquanto coletivo, nas ocupações estudantis em várias escolas do Estado do Rio de Janeiro. Porém, três outros acontecimentos marcaram este ano.

Primeiro, foi o lançamento de nosso primeiro livro coletivo; *“Educação e Axé: uma perspectiva intercultural na educação”*, o segundo, foi o início da parceria na construção do *“Ilê Axé Yá Naso Oka. Ilê Ogunjá”*, um terreiro de candomblé, situado no município de Itaboraí e que tem como Babalorixá, Jorge Luiz Carneiro, um histórico militante do movimento negro do Rio de Janeiro. O terceiro momento, infelizmente, foi a perda de nossa querida e guerreira militante Azoilda Loretto da Trindade. Azoilda, também está sempre presente em nossos corações.

O ano de 2016 foi marcado por muitas lutas e muitas reflexões acadêmicas, sempre colada com as necessidades vitais da conjuntura política da época. Várias mobilizações de docentes tiveram nossa presença, pois os ataques dos governos locais foram intensos, como corte e atrasos de salários e a repressão contra várias manifestações dos profissionais da educação. E, ainda tivemos que ir as ruas contra o golpe parlamentar contra o Governo Dilma Rousseff, pois, mais do que defender um governo, que apesar das críticas que tínhamos ao mesmo, o que estava em jogo era o início de um golpe profundo das elites nacionais que, ao final, nos levou ao atual estágio de disseminação do fascismo no Brasil.

Fechamos o ano de 2016 com duas iniciativas relevantes para nossos debates, agora aprofundando os estudos sobre a perspectiva da Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade e o antirracismo: nossa participação no III Seminário Internacional Culturas y Desarrollo na

Universidad Nacional (UNA) da Costa Rica e o lançamento de nosso segundo livro: “Diferenças étnico-raciais e formação docente: um diálogo necessário”.

Em 2017, inauguramos uma nova rotina de debates e reflexões. Criamos o I Seminário de Formação Política do GPMC. Este seminário, realizado na Baixada Fluminense, no Espaço Cultural *Conexão das Artes*, debatemos a conjuntura nacional, a luta dos povos negros e indígenas e as tarefas militantes e acadêmicas no contexto da época.

Três outras iniciativas coletivas fecharam o ano de 2017: a primeira, foi uma visita de formação na Aldeia Indígena Sapukai e, a segunda visita de formação, foi no Quilombo do Bracuí, ambos em Angra dos Reis. A terceira iniciativa foi nossa integração e organização na *Campanha dos 21 dias de ativismo contra o racismo*, campanha anual que é realizada até os dias de hoje desde 2017, por entidades, coletivos e ativistas do Movimento Negro do Rio de Janeiro. Por fim, neste ano, perdemos nosso querido companheiro Marcelo Andrade, professor da PUC-Rio, e que muito colaborou em reflexões teóricas na educação. Marcelo, presente!

Em 2018, seguimos na luta, agora nos integrando num movimento nacional na campanha eleitoral do “ELE não”, uma luta para tentar evitar o aprofundamento do golpe iniciado em 2016, porém, como todos sabem, não obtivemos sucesso, e a luta continua.

Ainda este ano, tivemos um momento especial de aprendizagem com o MST, quando visitamos o assentamento Terra Prometida, localizado entre os municípios de Duque de Caxias e Nova Iguaçu. Ainda neste ano, organizamos a 2ª edição da Campanha dos 21 dias de ativismo contra o racismo.

Porém, outra grande tarefa acadêmica e militante deste ano foi a organização e realização do II Seminário de Formação Política do GPMC, que contou com a presença de Catherine Walsh (Equador), Vera Maria

Candau (PUC-Rio), Nilma Lino Gomes (UFMG), Marize Vieira (Associação Indígena Aldeia Maracanã), Álvaro Tukano (Liderança Tukano), Luciene Lacerda (UFRJ) e Thula Pires (PUC-Rio). Este seminário foi realizado na UERJ e contou com a participação de cerca de 200 pessoas e foi transmitido ao vivo para todo o Brasil.

O ano de 2019 se inicia com um sentimento: temos muito que lutar!

Com a posse do novo governo de ultradireita, o que se anunciava de imediato era uma luta constante de resistência e manutenção de direitos. Não demorou muito, e já saímos as ruas num grande movimento nacional em defesa da educação pública.

No decorrer do ano realizamos várias reuniões e organizamos nosso 3º seminário de formação política e, no início do ano, realizamos uma parceria de formação política com o Coletivo 13 de maio, que propôs um curso básico denominado *Como funciona a sociedade?* Este curso teve a participação de vários militantes e ativistas parceiros do GPMC.

Por fim, continuamos a participar e organizar, agora na sua 3ª edição, da *Campanha dos 21 dias de ativismo contra o racismo*. Infelizmente, ao final do ano, perdemos mais um companheiro, Fred Falcão, um dos fundadores do GPMC e experiente militante da esquerda carioca. Fred presente!

O ano de 2020, se inicia com muita esperança de novas lutas de resistências. Em dezembro de 2019, realizamos um encontro final de planejamento de militância e debates teóricos. Tínhamos planejado novas visitas a algumas aldeias indígenas no estado do Rio de Janeiro, abertura de diálogos com comunidades de terreiros de candomblé, expedições a lugares de memória dos africanos escravizados e mais diálogos com os povos do campo. Entretanto, no início do ano acadêmico, apesar de termos participado da primeira semana de abertura da Campanha dos 21 dias de ativismo contra o racismo, foi decretada a pandemia mundial da COVID-

19. Todas nós nos recolhemos para cuidar de nossas famílias, mas não paramos de pensar em agir e pensar, porém, somente em maio reiniciamos nossas atividades, agora na modalidade virtual.

O primeiro debate, foi diagnosticar como nossos membros se encontravam, como estavam os cuidados diante da pandemia. Num segundo momento, deliberamos uma contribuição solidária a uma aldeia indígena e a uma comunidade quilombola. Em seguida, na medida do possível, realizamos alguns debates internos, mas em julho, nos integramos a organização e participação no *Seminário Integrado de Educação Popular*, seminário este, proposto e organizado por várias entidades e coletivos do Estado do Rio de Janeiro. Participamos e organizamos um Grupo de Trabalho denominado *Pedagogias Decoloniais e Movimentos Sociais*, que contou com a presença virtual de cerca de 50 pessoas.

Foi um ano muito difícil, onde nos limitamos a cuidar uns dos outros, a acompanhar os movimentos virtuais, a protestar virtualmente, a nos solidarizar com quem mais precisava, enfim, como a grande maioria dos militantes e ativistas, aguardar e preparar uma retomada de lutas. Graças a chegada das vacinas, estamos esquentando os tambores, preparando os motores, porque não podemos parar e voltar ao “normal” de antes da pandemia. Pois, como afirma, Ailton Krenak, “se voltarmos ao normal, é porque não aprendemos nada com esta pandemia”.

Perdemos parentes, amigos(as) com a COVID 19, e não voltaremos os mesmos, pois as injustiças e opressões continuam e se aprofundam e, como dizem alguns, após as vacinas para todo nosso povo, é preciso voltar com a faca nos dentes, com uma vontade maior de lutar e resistir.

Portanto, companheiros e companheiras, o que vocês verão neste livro, é somente uma síntese de estudos, ações e pesquisas, realizadas por diversas pessoas membros e ex-membros do GPMC. Não seria possível

relatar todos os momentos, todos os estudos, todos os pensamentos e todos os sentimentos.

No início do GPMC, éramos em nossa formação, 3 doutores e 10 mestres. Em seguida, com um novo perfil militante e acadêmico, a partir de 2015, tínhamos somente 2 doutores e vários mestrados. Hoje, combinando nossas lutas cotidianas e estudos, somos: 5 doutores, 11 mestres, 16 doutorandos, 8 mestrados, 4 graduados e 4 graduandos.

O que queremos, com este livro, é socializar muitas paixões e lutas que, sabemos, muitas pessoas seguem no mesmo caminho, na mesma direção.

A todos, todas e todes...Axé!

Aguyjevete!

Eixo 1

**Escrevivências, biografias e
produção intelectual de mulheres negras**

Escrevivências e autobiografias negras: um reencontro com Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo

*Ana Lúcia da Silva Raia*¹

Introdução

Essa Pesquisa nasceu a partir da experiência da autora no cotidiano da sala de aula. Como professora da Educação Básica, perceber a invisibilidade de meninas negras nos ambientes escolares é uma rotina de dor e de angústia, pois mesmo com a implementação da Lei 10.639/03 há quase duas décadas, ainda não se consegue perceber uma mudança significativa nos currículos e nas práticas nos espaços da sala de aula e nem nos discursos de uma grande maioria das pessoas que compõem esses espaços. Falar sobre meninas negras na Literatura Infantil é ampliar o debate, trazendo o foco para a importância de se discutir e encontrar caminhos para que as meninas negras que fazem parte dessa realidade, possam ser visíveis, tendo sua cultura, sua identidade, seus saberes respeitados, compondo um currículo plural e sem a cor do colonizador. O colonialismo, enquanto projeto de dominação institui uma não-existência do outro em múltiplas esferas.

Carolina Maria de Jesus é o retrato da colonialidade no Brasil, pois sua trajetória nos permite ver as fraturas mais profundas da nossa sociedade, principalmente naquilo que chamamos de modernidade. O

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGF) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mulher negra, Professora da Educação Básica da Rede Municipal do Rio de Janeiro, membro do Grupo de Estudos Descoloniais Carolina Maria de Jesus da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturais (GPMC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Colonialismo acaba, mas a destruição do corpo negro se perpetua cotidianamente, num projeto de invisibilidade, sendo naturalizado o extermínio desses corpos negros, nos espaços dos morros, favelas e, mesmo que esse corpo negro esteja, reconhecidamente, num lugar do patriarcado branco, hétero, esse corpo é humilhado e exterminado.

Escrever essa Dissertação foi um grande desafio, pois foi um desarrumar de ideias. Iniciei esses escritos pensando que seria importante revelar as histórias de Maria Rita, minha mãe, e pensei que a academia não iria aceitar um texto que tivesse subjetividades e histórias de vida de uma mulher negra que não fazia parte da academia. Encontrei alguns pares que me fizeram enxergar ser possível esses escritos e que trazer histórias de vida para a academia é um ato de resistência e de perpetuação de nossas lutas.

Os textos de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus me fizeram perceber que seria possível essa costura entre essas histórias de vida. Entender a história de Maria Rita era o caminho para o encontro com a minha própria história. Através desse olhar, o texto foi criando vida e emocionando... A história de vida de Maria Rita é a história de milhares de mulheres negras que, cotidianamente, lutam pela sobrevivência. Essas subjetividades são marcas que precisam estar presentes nos textos de nós, mulheres negras, pois existe um interesse em destruir elementos que formem outras subjetividades, que Mignolo (2008) chama de identidade política.

Política da identidade, que se constrói numa sociedade racializada contrapõe-se à identidade em política, que busca resgatar o ser, que é inacabado, em evolução. Identidade em política é uma incessante luta de um novo ser, em busca de um mundo com maior igualdade. É preciso formar uma nova consciência. Para Walsh:

O trabalho a ser feito é atacar as condições ontológicas-existenciais e de classificação racial e de gênero; incidir e intervir em interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias [...] (WALSH, 2013, p. 55).

A luta do Movimento Negro foi fundamental para que a discussão sobre os currículos pudesse se dar sob o foco de um olhar plural para o avanço das lutas por uma maior visibilidade da população afro-brasileira. O Feminismo Negro foi outro fator que alavancou a discussão sobre a invisibilidade dessas mulheres negras e a importância de se respeitar culturas outras.

Lélia Gonzalez (1983), uma das precursoras do feminismo negro brasileiro, afirma que:

"Enquanto mulher negra, sentimos a necessidade de aprofundar nessa reflexão, ao invés de continuarmos na reprodução e repetição de modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais." (GONZALEZ, 1983, p. 225).

Nós, mulheres negras, precisamos romper com essa rede de opressão, através da resistência. Somos consideradas fortes para os trabalhos domésticos e para servirmos aos interesses de uma sociedade eurocentrada, mas somos vistas e tratadas como figuras fora do contexto nos espaços da academia. Uma luta que, apesar de avanços, ainda está longe de alcançarmos uma visibilidade.

As meninas refletidas nessas mulheres escritoras

Carolina Maria de Jesus, autora do livro *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada* ensinou, através de seus escritos e de sua prática cotidiana que podemos romper com as amarras que nos impedem de avançarmos. Através de seus escritos ecoou um grito por justiça, transformando a vida

de mulheres negras que necessitavam se aquilombar para ressoarem suas vozes.

Mulher negra e favelada, relata o cotidiano de fome, falta de políticas públicas de saneamento básico, saúde e trabalho. Apesar de uma vida de interdições, estudou até o segundo ano do antigo primário, ensinando seus filhos a importância do ato de estudar era a grande proposta para se insurgir contra a invisibilidade. Através da publicação de seus escritos, mostrou ao mundo que a fome é rotineira e que o cotidiano de uma mulher negra e favelada reflete a dura realidade que o asfalto fingia não conhecer. Infelizmente, após 60 anos da publicação desse livro, o cotidiano de milhares de meninas negras que moram nos morros e favelas não mudou demasiadamente. Além de viverem sem políticas públicas básicas, são impedidas de participarem dos espaços escolares pela violência, tiroteio e o tráfico nesse ambiente, onde os dias letivos são interrompidos por operações policiais e por balas perdidas.

Apesar de toda essa violência e invisibilidade há projetos sociais, muitos implementados por mulheres negras do local, que lutam para que essas meninas negras possam esperar. Lutar por uma escola pública e de qualidade é uma das bandeiras dessas mulheres que entendem que o espaço escolar é uma das formas de romper com essa invisibilidade.

Carolina Maria de Jesus não escreveu obras para o Público infantil, mas seus escritos relatam a realidade vivenciada por meninas negras. Escrever era o que lhe dava prazer num ambiente de fome, pobreza e dor. Carolina mostrou ao mundo que o sistema literário não precisava ser um território dominado e mapeado por uma elite branca, hétero e patriarcal. Mostrou ao mundo que as histórias que existem por trás dos muros da favela têm rosto e nome.

Carolina relata um cotidiano de fome e de luta. Um cotidiano invisibilizado por muitos que preferiam que essas histórias não fossem

contadas. Carolina descreve a fome e as angústias de um povo silenciado, a saga de uma mulher negra, favelada em conseguir, através de seu trabalho de catadora de papel, alimentar seus filhos. A autora dizia que "todos temos um único jeito de nascer, mas há muitos jeitos de morrer" (JESUS, 1960, p.161) e, principalmente as mulheres negras sabem bem o que isso significa.

Conceição Evaristo, mulher negra, escritora, voz negra na literatura brasileira, relata que escrever é um ato de insubordinação e também entende que escrever e contar histórias é a melhor forma de militar contra o preconceito. Em 2015, com o livro *Olhos D'água*, recebe o Prêmio Jabuti, a mais tradicional premiação literária do Brasil, na categoria de Contos e Crônicas.

Foi um momento muito feliz, mas ao mesmo tempo foi um prêmio da solidão. Eu desejei muito reconhecer ali os meus pares. E você vê que a literatura ainda é um espaço de interdição. (...) Nós podemos contar nos dedos os números de escritores negros que receberam o prêmio Jabuti. Um crítico literário pode dar visibilidade ao seu texto ao mesmo tempo que pode acabar com você como fizeram muitas vezes com a Carolina Maria de Jesus e continua se repetindo. O sistema literário está nas mãos das pessoas brancas. (Revista MAIRE CLAIRE², 29/11/2019).

Evaristo não silencia diante da injustiça e da invisibilidade que impede que autoras negras tenham seus escritos publicados na mesma proporção que autoras brancas. Reconhece que Carolina Maria de Jesus foi silenciada e estereotipada pela mídia e pelo sistema literário, passando uma imagem que a autora era uma escritora de uma única obra.

Carolina mostrou, com a publicação de seu livro, que o mercado editorial não precisava ser um território mapeado e dominado por uma

² Entrevista de Conceição Evaristo, na Revista Maire Claire, em 29/11/2019.

elite branca, hétero e patriarcal. Mostrou, num tempo em que todos sabem o que há por trás de uma favela, que ainda há muita dor e fome por falta de políticas públicas. Seu grito ecoou por todo o Brasil e pelo mundo e abriu espaço para que outras escritoras negras pudessem expressar suas histórias e seu olhar, através de seus escritos.

A defesa por uma Literatura negro-brasileira

O meu texto é um lugar onde as mulheres se sentem em casa. Conceição Evaristo

As "Escrevivências" de Evaristo, que defende que escrever literatura negra, passa por suas histórias, suas vivências, destituindo-se desse olhar eurocêntrico. Escrever através de um olhar negro é escrever a partir das suas dores, respeitando suas cicatrizes e festejando seus passos. Evaristo nos emociona ao relatar:

Como ouvi conversas de mulheres!... Creio que a gênese de minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências. Dos fatos contados a meia-voz, dos relatos da noite, segredos, histórias que as crianças não podiam ouvir. Eu fechava os olhos fingindo dormir e acordava todos os meus sentidos (EVARISTO, 2017, p.19).

Evaristo complementa que "são indispensáveis a ideia de um sentimento de pertença étnico; um respeito aos ancestrais; a linguagem ancestral; conhecimento da história da escravidão; o combate ao racismo e a autoria negra" (EVARISTO, 2011, p. 114). Evaristo defende que temos que escrever com a alma, a partir das nossas histórias de vida - Escrevivência, ressaltando a marca do gênero em sua narrativa. *Becos da Memória* e *Ponciá Vicêncio* revelam o protagonismo de mulheres negras.

Nesses textos a autora faz um grande passeio, num resgate de história de vida dessas personagens, ressaltando suas dores e suas ancestralidades.

Vilma Piedade, autora negra, ressalta a dor dessas mulheres negras. Uma dor da invisibilidade, da violência em nossos corpos e que é resgatada por esses/as autores/as negros/as, através dessa escrita sob um olhar negro. A autora ressalta que há um termo que potencializa o conceito de sororidade, que é fraternidade entre as mulheres, a dororidade³.

A dororidade nos faz olhar para três questões juntas. Obriga a olhar para a dor que o racismo provoca e essa dor é preta. Não é que a dor das pretas 'seja maior. (...) Dói muito ser mulher atacada pelo machismo e dói muito ser mulher atacada pela opressão (PIEIDADE, 2017, p. 18).

Esse conceito traduz nossas dores, causadas pelo racismo, uma dor que sente quem ter a cor da pele preta, que é sentida por nós nos espaços onde resistimos. Uma dor vivenciada por nós, mulheres negras. Uma dor que tem cor e endereço certo, pois são nos espaços dos morros e favelas, em sua grande maioria, que os corpos pretos são exterminados. São nesses espaços em que não há políticas públicas para que essas meninas negras não substituam as suas mães e avós nas casas como empregadas domésticas, dos filhos e netos dos patrões.

Essa dor se transforma em resistência na medida em que buscamos transgredir. Essa resistência passa por perpetuarmos nossas histórias e a de nossos ancestrais, passa por lutarmos por melhores qualidade de estudo e estarmos em todos os espaços que quisermos estar.

³ O Conceito "Dororidade", de autoria de Vilma Piedade, foi pela primeira vez apresentado no evento Feminismo, Racismo, Branquitude: opressão e privilégios", em 20 de maio de 2017, no Rio de Janeiro, dentro da série "Diálogos Feministas" da Escola Partida, e foi desenvolvido no artigo "Dororidade ... o que é? Ou o que pretende ser?", publicado em 19 de maio de 2017 no site da Partida. Em 20 de novembro de 2017, o Livro Dororidade foi lançado pela Editora NÓS, Livraria Blooks, Botafogo, RJ.

Os espaços dos morros e favelas são espaços para que essa política desigual produza mão-de-obra barata e invisibilizados. Conceição defende a necessidade de se insurgir contra esse discurso eurocentrado à mulher negra:

Quando mulheres do povo como Carolina, como minha mãe, como eu, nos dispomos a escrever, eu acho que a gente está rompendo com o lugar que normalmente nos é reservado, não é? A mulher negra, ela pode cantar, ela pode dançar, ela pode cozinhar, ela pode se prostituir, mas escrever, não, escrever é uma coisa... é um exercício que a elite julga que só ela tem esse direito. Então eu gosto de dizer isso: escrever, o exercício da escrita, é um direito que todo mundo tem. (EVARISTO, 2011)⁴

E essa transgressão é cotidiana, pois somos testadas todo o tempo, numa sociedade que se construiu num discurso racista de que a mulher negra tem o lugar da subalternidade.

A escrita como um processo de cura

Iniciei um processo de cura através da escrita e como parar após descobrir um caminho? Neste sentido ousei escrever o livro de Literatura Infantojuvenil *Quem deixou as meninas negras escreverem?* principal produto da pesquisa, ampliando o debate sobre o tema do racismo, para o público infantojuvenil. Um texto simples, de fácil leitura e que poderá ser discutido no chão das salas de aulas e nos espaços culturais.

O Curso de Extensão *Vozes Mulheres Negras*, segundo Produto da pesquisa, é uma proposta decolonial de discussão de temas como o racismo, que deverá ser oferecido para os profissionais da educação que ingressarem nos quadros da Secretaria Municipal de Educação e para pessoas que se interessarem pelo tema. O Curso foi criado pois

⁴ <http://blogueirasfemininas.com/2011/11/conceicao-evaristo>, acesso em 19/01/2020.

entendemos que há um número significativo de profissionais da Educação que se omitem pois não conhecem a temática da luta antirracista. Esse curso poderá ser mais uma ferramenta para ser divulgado pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - GPMC, em um grande trabalho de base, numa proposta decolonial de debates com grupos de estudantes de graduação e pós-graduação.

Considerações finais

Quando eu não tinha nada o que comer, em vez de xingar eu escrevia. Tem pessoas que, quando estão nervosas, xingam ou pensam na morte como solução. Eu escrevia o meu diário. *Carolina Maria de Jesus*

A vida oferece a matéria para a minha escrita. Quando me retiro para escrever, saiba que já colhi tudo lá fora e guardei aqui dentro, no coração. *Conceição Evaristo*

A Literatura Infantil é necessária na formação das meninas negras pois, através das personagens, há uma representatividade, suavizando suas dores e resgatando uma "Literatura do Encantamento", segundo Kiusam de Oliveira. Uma Literatura que visa o resgate da autoestima, principalmente das meninas negras que têm, em seus cabelos, a principal violência ancorada num racismo estrutural, que tem no embranquecimento, seu principal alimento para negatizar a imagem da menina negra.

A Literatura atua como um resgate da cultura, dos saberes, haja vista que as meninas negras são invisibilizadas nos espaços escolares e sociais se não embranquecerem seus discursos e sua aparência.

Lançar-me nesses escritos foi libertador, pois ao acessar escritoras negras que falem de suas dores e de suas conquistas foi o caminho para eu

iniciar o processo de minha escrita. Ter contato com textos que tratam da luta antirracista me proporcionou um olhar para que eu entendesse que todas as minhas angústias tinham eco através dos escritos e da militância dessas mulheres. Entender a potência de nossas escritas como um emocionante início de um processo de cura foi potente para que eu pudesse encontrar caminhos para ecoar minha voz no chão da escola. Minha militância acontece também nesses espaços e se não tivermos o domínio do discurso antirracista iremos deixar que o discurso do colonizador se sobreponha. Entender que somos essa voz nos espaços onde atuamos nos redimensiona e nos irmana com a luta por uma sociedade em que a cor da pele não seja mais importante que a história de vida.

As trajetórias de vida de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus incentivam meninas negras a serem o que quiserem ser, inclusive escritoras. Essas mesmas trajetórias comprovam que não foi fácil, mas que foi possível, através do aquilombamento, da resistência.

Essas autoras negras possibilitaram a desarrumação de outras mulheres que ousam mexer em suas dores. Carolina Maria de Jesus traz algo que não é mágico, não é o mundo das princesas, mas que afeta milhares de mulheres negras que têm meninas negras que precisam dessa representatividade. Através desse mergulho nos livros dessas autoras negras potencializou-se um desarrumar, uma decolonização, pois mesmo reconhecendo-me negra, consegui enxergar além do que já havia visto do racismo.

Ler *Insubmissas lágrimas de mulheres* me fez entender que a emoção ao ler um texto passa por uma irmandade, um sentimento de empatia, de dororidade. Entender que eu posso escrever a partir das minhas vivências foi o melhor que a academia poderia ter me proporcionado. E foi um longo e grandioso processo de resistência de muitas outras mulheres negras que

vieram antes de mim. Ainda temos muito pelo que lutar e os passos estão sendo dados. Muitas meninas negras têm acesso a bibliografias com protagonistas negras em razão de um ato de resistência coletivo de mães, movimento negro e do aquilombamento que nos faz sermos potência.

Ler *Quarto de Despejo* me trouxe muita dor e muitas lembranças de um passado semelhante ao vivido por Carolina, pois é preciso força para revisitar nossas dores, mas como sarar essa dor sem tocar nessas feridas?

A Literatura nos ajuda a revisitar essa dor, pois se não tivermos a coragem de a enfrentarmos, o caminho mais fácil é embranquecermos. Precisamos falar sobre isso com essas meninas negras.

Através das histórias da infância de Maria Rita, ousei tornar-me escritora, num mergulho em minhas *Escrevivências*. Escolher falar sobre Maria Rita é escolher falar sobre mim, num processo de desarrumação e de cura. Que as *Escrevivências* de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus, que tanto me estimularam, estejam SEMPRE PRESENTES!

Referências

EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*. 3.^a edição. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

_____. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

_____. Depoimento. In: DUARTE, Eduardo de Assis e FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: editora UFMG, 2011, v.4, p.103-116.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EdUfba, 2008.

GONZALEZ, Lélia. "Racismo e sexismo na cultura brasileira". In: SILVA, L. A. et al. *Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos*. Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

JESUS, Carolina Maria. Quarto de Despejo. Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1960.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

OLIVEIRA, Kiusam de. OMO-OBÁ: Histórias de Princesas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

PIEIDADE, Vilma. Dororidade. Nos Editora, Rio de Janeiro, 2017.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Narrativas autobiográficas sobre o lugar social da mulher negra

*Lilian do Carmo de Oliveira Cunha*¹

Introdução

Lembro de quando pisei pela primeira vez em uma universidade pública, em 2014, como aluna especial da disciplina “Colonialidade e racismo epistêmico: relações étnico-raciais na formação docente”, ministrada pelo professor Luiz Fernandes de Oliveira, no Instituto Multidisciplinar – IM - da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. O debate se dava a partir da crítica decolonial ao pensamento de Descartes: “penso, logo existo”. Saí daquela aula certa de que não havia compreendido absolutamente nada do que tinha sido debatido, mas com a certeza de que deveria retornar. Confesso que por muito tempo, talvez por alguns anos, minha memória me levava para este dia, ainda tentando compreender o sentido das discussões que ouvi. Hoje, a minha busca por pertencer traduz o que não consegui alcançar naquele momento: um projeto de poder que decide quem pode existir e, dando-lhes a possibilidade de existência, lhe designa as condições para que se possa existir, ou seja, o lugar que se deve ocupar na sociedade.

Eu gostaria muito de afirmar que foi o antirracismo que me trouxe até aqui, mas não foi. O que me trouxe aqui foi o racismo. Álvares (2015), em seu artigo *O relógio do sul: da colonialidade do saber a libertação*

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Supervisora Educacional da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC/RJ

epistêmica, coloca que “a tentativa de romper com uma lógica tradicional, nada mais é do que a reafirmação da mesma” (p.28). O antirracismo é o caminho aberto. Foi e é o que possibilita que eu, mulher negra, umbandista, mãe, moradora da favela, enxergue hoje esse lugar como meu e me enxergue pertencente a todas essas categorias sociais como um corpo político. Mas o que me despertou a ânsia de ocupar este lugar foi a necessidade, necessidade de pertencer, de ser, de existir. Foi a primeira ofensa racial consciente que identifiquei e que ecoa até hoje em meus ouvidos. Eu precisava ser mais do que “a neguinha do cabelo entochado de creme”. A ideia incutida de “ser alguém na vida”, mas alguém diferente do que historicamente a mim foi designado, “na busca desesperada de uma posição oposicional que me ajudasse a sobreviver a uma infância dolorosa” (HOOKS, 1995, p.465). O que acontece é que quando buscamos “nos mover no sentido anti-horário” (Álvares, 2015), invertendo a lógica estrutural da colonialidade, “essa transformação não se equivale a uma carga, e sim um fardo, que tantos tentam se desvincular, e outros se apegarem” (*ibidem*, p. 28). Eu me apeguei! E quando achei que seria pesado ou exagero apontar a minha chegada a uma pós graduação em uma universidade pública impulsionada pelo racismo, encontro nas palavras de bell hooks (1995) a afirmação do meu pensamento, quando ela diz que “somos impelidos, até mesmo empurrados para o trabalho intelectual por forças mais poderosas que a vontade individual” (p.465).

Quando concluí a minha dissertação, em que pesquisei sobre racismo institucional, fiquei com o desejo de dar continuidade a partir de uma possível interseção entre este conceito e as categorias discutidas a partir da colonialidade: do ser, do poder, do saber. Mas ao mesmo tempo, o contato constante com jovens do ensino médio da Rede Estadual do Rio de Janeiro, participando como convidada de rodas de conversa e projetos pedagógicos antirracistas, despertei interesse sobre os impactos da

ausência da discussão racial na identificação destes jovens com a política afirmativa de reserva de vagas, popularmente conhecida como cotas, que também teria o aporte teórico das categorias da colonialidade. A recorrência de um discurso que colocava as cotas como reforço do racismo, como caridade ou designação de menor capacidade intelectual, fez com que eu tivesse como intenção de pesquisa o interesse político por trás da manutenção destes discursos e como o processo formativo escolar não contribui para o debate crítico de uma política pública que objetiva uma reparação social, objetivando também analisar de que maneira isso reflete no acesso ao ensino superior.

No momento de estruturação desta pesquisa, percebi que eu poderia incluir a minha narrativa enquanto jovem negra estudante de escola pública, que não prestou vestibular para universidades públicas por concomitantemente não me achar capaz intelectualmente de estar nestes espaços, ao mesmo tempo que não queria “assinar um atestado de incapacidade”, precisando recorrer a reserva de vagas. Percebi então que “o outro” que buscaria para a validação científica do meu trabalho poderia ser eu mesma e com isso comecei a pensar de que maneiras eu poderia me fazer presente “como objeto” da minha própria pesquisa. Decidi então que faria um capítulo da tese em que a voz a reafirmar o objetivo da investigação seria a minha, contando sobre o processo de mudança de concepção a respeito das cotas. De um lado, o formato acadêmico que aprendemos a seguir, com padrões e metodologias necessárias para validar uma escrita como ciência, que deve considerar uma distância entre pesquisador e objeto, me impulsionava a desistir de demarcar a minha narrativa como parte de construção do trabalho. Por outro lado, algo que até então eu não sabia distinguir reforçava a seguinte inquietude: por que a minha fala serve para validar a pesquisa acadêmica “do outro”, para legitimar as abordagens teóricas de quem me coloca como objeto, mas não

serve para validar a minha pesquisa? Por que eu não posso me deslocar do lugar de objeto para este lugar de sujeito, autora da minha própria narrativa?

Para os autores decoloniais este movimento de me colocar na contramão dos padrões de racionalidade ocidental presente na academia e do mesmo modo, compreender a minha identidade como uma identidade social e política, está dentro da perspectiva da desobediência epistêmica (Mignolo, 2008). Mas, me aproximando de autoras negras no exercício constante de “pensar nagô” (Sodré, 2017), escrever a partir da minha existência relaciona-se com uma perspectiva ancestral, de “passos que vêm de longe” (Jurema Werneck) e precisam continuar a ser demarcados. Junto a estes questionamentos e as trocas já relatadas anteriormente com minhas amigas, que são mulheres pesquisadoras, que rememorei que não foi só a não identificação com as cotas que marca a minha vida como parte do processo do racismo estrutural. Identifiquei que desde a infância, o racismo atravessou a minha vida, com discursos bem demarcados, ora “sutis”, ora explícitos, mas que hoje percebo o propósito em comum a todos eles: além de me ofender, uma tentativa de determinar o lugar (classe) que eu deveria pertencer, tendo como condicionante a raça.

Assim, “o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação fundamental para os esforços de todas as pessoas e/ou exploradas, que passariam de objeto a sujeito, que descolonizariam e libertariam a sua mente” (Hooks, 1995). Encontro então na *Escrevivência* de Conceição Evaristo o primeiro refúgio necessário para validar a minha escolha de me deslocar do lugar de sofrimento para marcar a minha história como uma experiência de ser mulher negra na sociedade.

Escrevivência, antes de qualquer domínio é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo

desconsidera. Um mundo que busco aprender para que e possa nele, me auto inscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha. Minha Escrivência e de outras (Evaristo, 2020, p.35).

Escrivência como uma prática em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade (*ibidem*, p. 38).

Considerando todas as questões em torno das construções subjetivas do ser mulher negra, o objetivo central deste trabalho é analisar os discursos racistas que atingem a nós, mulheres negras, nas diferentes fases etárias de nossas vidas e o que pretendem essas falas, o que denunciam, quais os lugares sociais pretendem direcionar e como isso pode interferir na construção das nossas identidades. Em outras palavras, objetivo compreender de que maneira o racismo determina o lugar que a mulher negra deve ocupar na sociedade, traduzindo assim, em termos práticos, as abordagens teóricas sobre o racismo.

Ninguém vai me dizer o meu lugar

Meu recado às mulheres:

Contem suas histórias

Descubram o poder

De milhões de vozes

Que foram caladas

Por séculos.

(Ryane Leão)

O Brasil é marcado por diversas desigualdades e boa parte destas são um projeto político de manutenção do poder. No bojo dessas diferenças, como estruturante da nossa formação social e política, está o racismo, que dentro das relações sociais fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a

reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (Almeida, 2019).

Embora algumas pessoas cresçam sem se reconhecer como negras, somos desde muito cedo apontados como diferentes, o que nem sempre se dá de forma consciente, tanto para quem aponta quanto para quem é apontado, pois o nosso racismo estrutural e estruturante (Almeida, 2019) se forja de forma naturalizada através dos discursos. Podemos não nos saber negros, mas nosso processo de socialização nos diversos espaços, em algum momento, vai nos dizer nas entrelinhas ou em linhas demarcadas que não somos iguais, manifestado através da segregação, discriminação e/ou preconceito.

Foram muitas as vezes que eu me questioneei se eu tinha lugar de fala (referenciar) para pautar uma pesquisa sobre racismo, isso porque vem ganhando espaço, sobretudo nas mídias digitais, discursos embasados na miscigenação que retiram da negritude aqueles que se consideram negro, mas não são retintos, que estariam enquadrados na categoria racial de pardo. Estes discursos, produzidos e reproduzidos por negros “mais escuros”, fazem retroceder debates que já haviam sido consolidados, principalmente por formalizações dadas pelo movimento negro.

Ser negro é estar dentro do processo de racialização ocupando o lugar do excluído. Então, parafraseando (ironicamente) Descartes, "sofro racismo, logo, sou negra"!

Racializar a minha história, racializar as minhas relações, minhas vivências, não é uma coisa de longa data. Mas no momento em que eu “me torno negra” e passo a ter consciência de meu pertencimento racial, da minha identidade, reconheço as falas/episódios em que fui alvo de racismo, em diversos momentos da minha vida, desde a infância. Digo me tornar negra pois eu vivi um processo que costumo considerar um renascimento, que foi o momento em que deixei de ser morena e me

descobri negra, ou melhor, fui descoberta. E ao tentar investigar se este “fenômeno” era um fato individual, um processo vivenciado somente por mim, buscando as bases teóricas para esta investigação, me deparei com o livro da Bianca Santana (2015), *quando me descobri negra*. Na primeira parte de seu livro, Bianca conta que apesar de ter 30 anos, era negra há apenas dez, antes era morena. Eu estava diante do que vivi e senti. Eu pude ver escrito em um livro publicado por uma mulher que tem uma tonalidade de pele parecida com a minha, a descoberta de ser negra. Toda a primeira parte do livro é composta de relatos vividos por ela, sobre seu cabelo, sobre não “parecer com”, sobre o lugar social que ocupa e o não reconhecimento deste a partir de sua aparência, sobre não pertencer. Ler os relatos de Bianca, “sobre o que vivi”, foi como me ver ali. Mais que isso, foi me descobrir negra mais uma vez, porque mesmo sabendo as nuances da negritude, por vezes ainda preciso que alguém me reafirme como negra.

Novamente a discussão “penso, logo existo” se faz presente, a partir da afirmação de que “publicar histórias sobre a vida, as experiências, os sentimentos, as indignações, não é para gente como eu” (Santana, 2015, p.5). E assim como ela, gostaria de ter identificado antes leituras mais próximas, considerando que mesmo tendo mergulhado nas teorias raciais no mestrado, estas pareciam não falar sobre mim, mas sobre “o outro”, até que descobri que este outro também sou eu. Até “perceber que as histórias de uma eram histórias de todas nós” (*ibidem*).

A interseção das histórias relatadas pela Bianca com as histórias que trago da minha trajetória demonstram que quando falamos do racismo sofrido pelas mulheres negras, este não se configura como um fato individual, mas deve ser lido como um produto social. E assim como eu me encontrei nos discursos dos alunos e alunas nas rodas de conversas, que já pertencem a outra geração que não a minha, também me encontrei

em relatos vividos pela minha mãe, pela minha irmã e por tantas outras mulheres negras com quem tive a oportunidade de dialogar nestes últimos anos, após ter consciência das diversas maneiras que o racismo nos atravessa. Este trabalho parte então de uma perspectiva de politização das histórias individuais (Azeredo, 1994), tendo como fio condutor a minha auto narrativa. E se arrogante é o termo muitas vezes usado para definir a mulher negra que se comporta fora de um padrão esperado, é a arrogância epistemológica de que as minhas vivências sustentam uma tese, a principal justificativa posta nesta pesquisa. “Não sou objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político” (KILOMBA, 2019. p.28).

Kilomba (2019) também nos coloca que a escrita do próprio corpo é uma estratégia usada por mulheres africanas e afrodiaspóricas para desconstruir as posições que a academia impõe no tocante a presença da negritude. Nesse sentido, coloca que para algumas perspectivas teóricas, escrever em primeira pessoa pode ser visto como um ato de narcisismo. Mais uma vez recorro a Evaristo (2020), que pontua que “a escrevivência não é uma escrita narcisística, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho” (p.38). Trata-se de uma luta coletiva para se tornar protagonista da própria história. Então enfatizo aqui que não se trata de uma escrita de si, mas de uma escrita de nós, narrativas que se dão a partir de “um eu” que se faz coletivo.

O nosso espelho é de Oxum e Iemanjá. Nos apropriamos dos abebés das narrativas míticas africanas para construirmos os nossos aparatos teóricos para uma compreensão mais profunda de nossos textos. Sim, porque ali, quando lançamos nossos olhares para os espelhos que Oxum e Iemanjá nos oferecem é que alcançamos os sentidos de nossas escritas. No abebé de Oxum, nos descobrimos belas e contemplamos nossa própria potência. Encontramos

o nosso rosto individual, a nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram mutilar, mas ainda conseguimos tocar o nosso próprio rosto. E quando recuperamos a nossa individualidade pelo abebé de Oxum, outro nós é oferecido, o de Iemanjá, para que possamos ver as outras imagens para além de nosso rosto individual. Certeza ganhamos que não somos pessoas sozinhas. Vimos rostos próximos e distantes que são os nossos. O abebé de Iemanjá nos revela a nossa potência coletiva, nos conscientiza de que somos capazes de escrever a nossa história de muitas vozes. E que a nossa imagem, o nosso corpo, é potência para acolhimento de nossos outros corpos. (*ibidem*, p.39)

Lendo essas palavras de Conceição Evaristo, sinto como se ela estivesse sentada a minha frente, embaixo de uma árvore segurando a minha mão, dizendo olhando nos meus olhos, pois Oxum é a dona do meu Ori e Iemanjá, aquela a quem minha mãe, Márcia do Carmo, entregou a minha vida, pois após perder uma filha no parto, um ano antes de eu nascer, as probabilidades de que eu “vingasse” eram mínimas. E se me foi permitida a vida, que eu possa usar a força das minhas ancestrais para ser mais uma mulher negra a me inserir no mundo com autora da minha história.

Considerando as colocações feitas por Kilomba (2019), de que o nosso silenciamento é um projeto político de manutenção do poder porque a fala é uma das maneiras de instrumentalização deste, pertencer se faz urgente. “Nesta dialética, aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que ‘pertencem’” (p.43). O estar na academia, o título, um papel que “comprove” que você tem aquele conhecimento, é um caminho conscientemente tomado na busca pela legitimidade da sua existência, pois “só existe, quem pensa”. Hooks (1995) reforça que optar trilhar o caminho intelectual como uma escolha “independente”, que não seja atravessada por questões de necessidade de um reforço para “o outro”, é uma

excepcionalidade. O trabalho intelectual cumpre um duplo papel, sendo o primeiro de sobrevivência, o segundo, a libertação.

Considerações finais

Ressalto novamente que não foi em um primeiro momento de mudança de objeto para uma pesquisa autobiográfica que encontrei as bases teóricas e metodológicas para fundamentar e referenciar esta pesquisa. E é muito necessário pontuar isso porque uma das primeiras referências que apareceram a partir do levantamento bibliográfico foi a escrita de si, de Foucault. Assim, podemos observar o quanto os escritos teóricos de mulheres negras e as categorias metodológicas por elas criadas ainda permanecem ocultas para uma “consulta pública”, sendo disseminada majoritariamente a partir de grupos de estudos que pretendem se aprofundar nesta temática, mantendo-se assim a ideia de universalidade teórica de base hegemônica.

Para aquelas entre nós que escrevem, é necessário esmiuçar não apenas a verdade do que dizemos, mas a verdade da própria linguagem que usamos. Para as demais, é necessário compartilhar e espalhar também as palavras que nos são significativas. Mas o mais importante para todas nós, é a necessidade de ensinarmos a partir da vivência, de falarmos as verdades nas quais acreditamos e as quais conhecemos, para além daquilo que compreendemos. (Lorde, 2020, p.55)

Nesta perspectiva, Felisberto (2020) apresenta a Escrivivência como método, como rota de escrita, que visa “romper as amarras das estruturas acadêmicas” (p. 165), a partir de um processo de dor e cura, que faz com que histórias se entrelacem a outras histórias. Embora Conceição Evaristo afirme que não pretendia inaugurar um conceito a partir da criação do termo Escrivivência, este vem sendo ampliado para além dos estudos

literários e embasa também a escolha metodológica desta escrita, uma vez que a Escrivência é sobre o protagonismo de mulheres negras, sobre uma existência que não é singular e que também denuncia as desigualdades e preconceitos raciais e de gênero. Escrever é sobre a capacidade de se retirar do lugar de sofrimento, sem apaga-los, mas se deslocando para modos de resistência.

Ao mudar o meu objeto de pesquisa de políticas afirmativas para o lugar social da mulher negra a partir de narrativas autobiográficas, o desafio que se pôs foi de encontrar referências que tirassem a minha pesquisa do lugar de “um memorial” e a colocasse como uma pesquisa acadêmica. Para (in) concluir esta pesquisa, com minhas lutas internas e externas, no sexto e último capítulo, *Ninguém vai me dizer o meu lugar*, falarei sobre o meu deslocamento, ainda em curso, de um lugar social para um lugar epistêmico, sobre o meu ingresso na universidade e em um grupo de pesquisa, e como o rompimento de subjetividades pode mudar o curso político de uma mulher negra.

Referências

ALMEIDA, Sílvia Luiz de. *Racismo Estrutural*. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ÁLVARES, Lucas Parreira. *O relógio do sul: da colonialidade do saber a libertação epistêmica*. Aethes: Periódico científico dos graduandos em Direito Da UFJF. Vol. 05, N. 08, 2015.

CARNEIRO, Sueli. *Negros de pele clara*. Portal Geledés. Disponível em <https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/>

EVARISTO, Conceição. A escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). *Escrivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FELISBERTO, Fernanda. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). *Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas com atividades reflexivas*. Ponta Grossa, PR: Editora Estúdio Texto, 2015.

_____. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da ABPN* • v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

_____. *E eu não sou uma mulher? mulheres negras e feminismo*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2020.

_____. *Intelectuais negras*. *Estudos Feministas*, v. 3, n. 2, p. 464-469, 1995.

_____. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2020.

LANDER, Edgardo et al. (Ed.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

LORDE, Audre. *Irmã outsider: ensaios e conferências*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MIGNOLO, Walter D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *Educação e militância decolonial*. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; DE LACERDA, Simei Silva Pereira. *Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica*. Travessias, v. 13, n. 3, p. 90-106, 2019.

PIEIDADE, Vilma. Dororidade. São Paulo: Editora Nós, 2017.

SANTANA, Bianca. Nossa negritude de pele clara não será negociada. Portal Geledés, 2020. disponível em <https://www.geledes.org.br/nossa-negritude-de-pele-clara-nao-sera-negociada/>

_____. *Quando me descobri negra*. São Paulo: SESI-SP editora, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel pedagogia do Vírus*. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

Mulheres negras e a (re)educação das relações étnico-raciais: uma pesquisa, três histórias de vida e inúmeros aprendizados

Cláudia Gomes Cruz ¹

Introdução

A pesquisa “*Trajetórias de vida de mulheres negras e suas colaborações para a (re)Educação das relações étnico-raciais*” nasce em virtude dos atravessamentos entre a trajetória de vida da pesquisadora e a trajetória da população negra que, em sua maioria, necessita fazer sacrifícios para não desistir de sonhos educacionais, visto as interdições históricas raramente denunciadas no contexto macro da sociedade brasileira.

É importante destacar que a pesquisadora é uma mulher negra, professora, ciente de que sua presença no ambiente acadêmico não se deve somente ao seu esforço pessoal, mas também em virtude do incentivo e a ajuda de outros sujeitos. E, nesta pesquisa, parte do mesmo entendimento de Carneiro (2003) que entende mulheres negras como sujeitos políticos, capazes de reverberar suas experiências e saberes. No entanto, compreendendo que as instituições escolares, muitas vezes, reproduzem e/ou naturalizam opressões estruturais, estabelece correlações com o disposto no artigo 3º, inciso IV da Constituição Federal sobre a promoção do *bem de todos*. Como pensar o *bem de todos*, sem preconceito de origem,

¹ Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: claudiagomesacruz10@gmail.com

raça, sexo, cor e qualquer forma de discriminação, se vivemos em país onde existe todas estas manifestações desumanas e mais um pouco?

A pesquisa e o audiovisual que a integra é fruto dessas reflexões e de outras que partem delas, além da reflexão sobre a escolarização, visto que as trajetórias de vida das mulheres entrevistadas perpassaram pela trajetória escolar, considerada um elemento importante de análise para o trabalho que apresenta como objetivo fomentar, a partir de trajetórias de vida de mulheres negras cientes da pauta racial, reflexões e intervenções de profissionais da educação no que tange à (re)educação das relações étnico-raciais na perspectiva de equidade, corroborando para o combate de práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias no cotidiano escolar, quiçá em outros cotidianos.

Optou-se por uma pesquisa qualitativa, pois não se buscava qualquer mulher negra, mas mulheres que se entendessem negras e a importância da pauta racial. A metodologia utilizada foi História de Vida, uma vez que a intenção era explorar as narrativas de Renata (Estimuladora materno-infantil da PMDC²), Mônica (Técnica em Assuntos Educacionais na UFRJ³ e Professora Inspetora Escolar do Estado do Rio de Janeiro) e Edna (Professora Regente da PMDC).

Narrativas [...] potencializam políticas de publicização do currículo ao valorizar vozes desautorizadas, assim, constituindo e/ou possibilitando outra forma de concepção de currículo, na medida em que possibilitam estilhar formas lineares de pensamento (FERRAÇO; CARVALHO 2012, p.7).

Nesta ótica, inicialmente, utilizamos um questionário exploratório para inferir se as mulheres selecionadas correspondiam as que

² Prefeitura Municipal de Duque de Caxias.

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro

desejávamos e mais adiante um questionário semiestruturado, porém flexível a fim de que as entrevistadas ficassem à vontade para relatar o que considerassem pertinentes em relação às questões abordadas.

Em relação aos aportes teóricos, podemos destacar o racismo estrutural, a opção decolonial e o feminismo negro. Almeida (2018) organiza o pensamento acerca do primeiro expondo que ele atravessa a organização econômica, política, social, ideológica e jurídica da sociedade, e conseqüentemente, colabora para manutenção de determinados grupos na condição de subalternidade. Sinaliza ainda que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2018, p. 36). Sendo assim, uma vez que a pesquisa consiste na investigação de como as profissionais da educação contribuem para a (re)Educação das relações étnico-raciais, ter consciência que o problema não se dá somente no plano institucional é fundamental.

No que diz respeito à opção decolonial, grosso modo, é uma epistemologia advinda dos estudos de pesquisadores que se definem da perspectiva modernidade/colonialidade, pois denunciam que a modernidade reproduz atitudes e procedimentos do colonialismo. Estes pesquisadores denunciam e advertem a urgência de se romper com uma única visão de conhecimento, ressaltando que existem outras formas de ser, saber e poder. Tal opção dialoga com o pensamento feminista negro, tendo em vista que mulheres negras também denunciam que a universalização do feminismo hegemônico não contempla todas as mulheres e reivindicam a urgência de incluir mulheres negras na categoria de formadoras de conhecimentos e dar visibilidade as suas produções. Como essa também é a intenção da pesquisa, estes são os três conceitos que estruturam o trabalho.

No intuito de reverberar as vozes negras de mulheres, acreditamos que a pesquisa colabora para o atendimento do disposto da Lei Nº

10.639/03 e Lei Nº 11.645/08, que alteram a LDB Nº 9.394/96 instituindo a obrigatoriedade da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, assim como o disposto na Resolução Nº 01/04, que trata das diretrizes curriculares para a educação das relações raciais. A escolha da pesquisadora de utilizar a expressão *(re)Educação das relações*, se deve ao fato de compreender que as relações que se estabelecem no dia a dia, precisam ser ressignificadas visando dentre outras questões, o respeito aos direitos humanos e a justiça social.

**Entre os caminhos percorridos e as histórias de vida contadas...
Experiências foram somadas e aprendizagens multiplicadas.**

Na expectativa de atender ao objetivo da pesquisa os trajetos escolhidos foram continuamente reavaliados durante todo o processo. As aulas no PPGE; as disciplinas cursadas em outro Programa⁴; as trocas com a Orientadora, a Prof^a Dr^a Mônica Regina Ferreira Lins; os encontros enriquecedores e fortalecedores do GPMC; o contato com as mulheres da pesquisa; a parceria que virou irmandade com a mestranda, hoje Mestre e doutoranda Ana Lúcia da Silva Raia, dentre tantos outros atravessamentos que foram fundamentais para que os caminhos fossem estruturados de modo a não perder o foco de investigação. E, assim, os caminhos escolhidos, tornaram-se caminhos percorridos...

Ressaltando que os percursos referentes à escolarização da população negra foram negados e/ou sutilmente dificultados, no entanto, as reivindicações sempre estiveram presentes, o capítulo 1, intitulado *Trajetórias da população negra perpassando pela escolarização: obstáculos e avanços*, foi dividido em três blocos.

⁴ A pesquisadora cursou três disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET).

Em *Quantos impasses compõem a nossa história?* são sinalizadas as interdições à cidadania da população negra que perpassam, dentre outros setores, pelo acesso à escolarização, evidenciando a negligência do Estado e, em contrapartida, o empenho na normatização de políticas para atender outros grupos. Para tanto, alguns fatos adormecidos são destacados: o impedimento de pessoas negras escravizadas ao acesso à instrução primária disposto na Constituição de 1824 e na Lei Nº 1 de 1837; o Decreto Nº 528 referente às imigrações europeias, que ofertou trabalho ao imigrante, ignorando a população negra disponível para a mão de obra remunerada; a Constituição de 1934, que mencionava a eugenia - a seleção das pessoas pela genética visando o “melhoramento racial” - e as políticas de branqueamento implementadas pelo governo; e a crueldade desse processo que perpassa pelo estupro das mulheres negras, a rejeição do negro e sua cultura; a Lei Nº 5.465, apelidada de Lei do Boi, que trata das primeiras cotas, destinadas a quem tinha condições financeiras, inquestionadas como as raciais são hoje.

Nesta perspectiva, Hasenbalg (2005) salienta que estes percalços, se assim podemos nomear os impactos de tanta desumanidade, não se devem somente em virtude de uma herança escravagista. Segundo ele, a condição subalterna que os negros e negras foram empurrados, se agravaram em virtude da ausência de políticas públicas por parte do Estado que deveriam ter sido implementadas à época e não foram.

No segundo bloco, *Quantos destes impasses nos impulsionaram para luta por equidade?* é destacado que apesar das interdições e negligências, conseguimos, com muita luta e resistência, algumas conquistas. E para isso, é reverberada a importância do Movimento Negro, entendido por Gomes (2017), como um educador e um ator político que ressignificou e politizou os termos negro e raça, rompendo com a inverdade em relação à inferioridade de pessoas negras e atrelando poder à ideia de raça para lutar

a nosso favor. Para citar exemplos, são destacadas as contribuições e a relevância da Imprensa Negra, Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro, Marcha contra o Racismo em 1995 e algumas leis, fruto destes movimentos.

No terceiro, *E o que nos dizem os números?* é realizado um panorama sobre a variável racial nos censos brasileiros usando os estudos de Paixão e Carvano (2012) destacando, por exemplo, que, curiosamente, no censo de 1890 algumas informações importantes, como ocupação e escolaridade, não foram coletadas. Se fossem coletadas, certamente, saberíamos quem estaria na base da pirâmide social. Da mesma forma, de 1900 a 1920, a variável raça não foi coletada. Coincidentemente, quando as ideias eugenistas estavam ganhando força no país. Neste ponto, são destacados os estudos de Hasenbalg (2005), Nascimento (2016) e Almeida (2018) que através de dados referentes aos indicadores de pesquisa comprovam que neste país a desigualdade tem cor.

Na expectativa de dar mais ênfase à figura da mulher negra, objeto de investigação da pesquisa, o capítulo 2, intitulado *O feminismo negro e as suas contribuições para saberes e epistemologias outras*, foi dividido em dois blocos. No primeiro deles, *Mulheres negras são donas de saberes inimagináveis*, evidencia-se a denúncia das que vieram antes de nós de que o feminismo hegemônico não contemplava todas as mulheres e que mulheres negras já estavam lutando em outras frentes desde muito tempo e que suas experiências e vivências são carregadas de saberes. Além disso, é ressaltada a interseccionalidade, considerada por Akotirene (2018) como uma ferramenta metodológica para se pensar a não divisão das opressões de raça, classe, gênero.

No segundo, *O pensamento feminista negro, o processo ensino-aprendizagem e a decolonialidade*, são estabelecidas correlações entre o pensamento feminista negro e da decolonialidade em relação ao processo

ensino-aprendizagem, uma vez que ambos rompem com uma única forma de ser, saber e poder, o que concorre para o respeito das subjetividades dos sujeitos. O feminismo negro e a decolonialidade pensam novos projetos para sociedade visando o bem de todos. Contudo, pensar em processos que garantam o bem de todos é desobedecer, já que obedecer significa hierarquizar, racializar e desumanizar. Assim, a desobediência epistêmica proposta por Mignolo (2007) estabelece reflexões necessárias, pois visa romper com a hierarquização do conhecimento eurocentrado, padronizado. Em outras palavras, visa subverter e repensar a hegemonia epistêmica dominante que inibe outros saberes.

O próximo passo neste percurso foi ouvir, sentir, aprender e reaprender com as histórias reais de profissionais da educação... O capítulo, intitulado *Mulheres negras são potentes e histórias de vida ensinam*, assim como os anteriores, foi dividido. Nos três primeiros blocos são, separadamente, relatadas as trajetórias de cada uma das mulheres. No seguinte, estabelecidos diálogos mais efusivos entre as visões das mulheres e os autores destacados na pesquisa. Mesmo compreendendo que trajetórias de vida e as visões sobre algumas questões a partir destas trajetórias estão interligadas, o capítulo se estrutura desta forma a fim de conhecer cada uma, algumas de suas particularidades e depois suas expectativas e angústias no combate a luta antirracista. Convém destacar que o audiovisual, citado anteriormente, compõe a pesquisa. Ele não é uma extensão dela, ele é parte desse processo. *Nós somos porque somamos*, se encontra disponível na Plataforma Educapes⁵ e já conta com 987 downloads e 459 visualizações.

Como dito anteriormente, no capítulo 3, foram estabelecidos diálogos e inferências possíveis. Abaixo algumas das realizadas:

⁵ <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/584778>

Renata sobre o apelido (meia-noite) que atravessou seu Ensino Fundamental e sua postura no Curso Normal:

Não foi uma coisa que me depreciou, foi uma coisa que atinge porque é uma ofensa, é uma ofensa direta e tudo. Você não é inatingível, mas não é uma coisa que eu trouxe pra minha vida.

(...) Eu ditava moda. Eu chegava no curso normal com a minha boina azul marinho, né? Com aquele uniforme de normalista e era aquilo: minha boina que eu comprei no brechó e ia toda linda, toda empoderada, desfilava. (RENATA, 2020)

No relato de Renata é possível fazer associações com Souza (1983) sobre a dor contida em tornar-se negra e a possibilidade de mesmo assim recriar potencialidades e em Colins (2017) sobre a importância de se autodefinir e autoavaliar, a fim de não se deixar influenciar pelos estereótipos. Renata, de certa forma, já fazia isso no Ensino Fundamental e no Médio, mas como dito pela própria, nem todos encaram desta forma e, é por isso, que a escola precisa estar atenta em relação à essas situações.

Edna sobre os professores negros e as percepções ao entrar na universidade:

Professores negros também, eu tive o que? Professor negro? No Ensino Fundamental um ou dois, no ensino médio um ou dois, na faculdade (deixa eu ver) nenhum, entendeu? Então assim, né? A gente vai se dando conta disso, né? Quando vai vendo que você circula em alguns lugares e você ali, é uma minoria da minoria da minoria, aí você, aí vem marcando essa diferença. (EDNA, 2020, p.86)

Edna destaca que as ampliações de sua visão sobre as opressões estruturais de raça, gênero e classe se intensificaram ao ingressar na universidade. Sua fala possibilita o diálogo com Almeida (2018) que atenta para importância e os limites da representatividade: “A representatividade

é sempre institucional e não estrutural, de tal sorte que a representatividade exercida por pessoas negras, por exemplo, não significa que negros estejam no poder” (ALMEIDA, 2018, p. 86). E, também, o diálogo com as feministas negras que entendem que as opressões estão interligadas.

Mônica sobre a surpresa na aprovação para 2^a fase da UFF, ela diz:

E aí quando eu passei para 2^a fase, aí eu me dediquei mesmo. Estudei assim: eu estudava de madrugada, sabe? Com aquela lampadazinha no quintal, num esforço danado e consegui entrar pra UFF, para Pedagogia. (MÔNICA, 2020)

Muitas vezes, as opressões apontadas por Edna e Mônica são discutidas de forma rasa e acabam ganhando apenas o *status* de superação, sem se fazer análises mais profundas. Os esforços são relevantes, porém análises mais profundas são necessárias e no nosso contexto falacioso, cirúrgicas.

Edna, sobre a função da escola:

Por exemplo, no curso de letras, a gente deveria ler Quarto de Despejo, né? Carolina Maria de Jesus e tantas e tantas outras que a gente poderia pensar, poderia. Eu fui pra uma escola né? Teve um encontro numa escola, foi um convite, uma escola do Estado ali perto da Mangueira, a Eliane Alves Cruz, né? Estava lá falando de Águas de Barrela, nossa! Conceição Evaristo que vai numa escola também de uma amiga minha, eu pretendo ir lá também escutar, então onde estão essas autoras que não foram lidas? Onde tá essa literatura, né? (EDNA, 2020)

O questionamento de Edna, deveria ser o nosso. Onde está essa literatura? É possível estabelecer um diálogo entre a fala de Edna e Gomes (2012) sobre a necessidade de descolonizar os currículos. Não basta que descolonizemos somente o pensamento, é necessário descolonizar os

currículos escolares e nossas práticas também. E, neste sentido, é possível inserir nesta conversa as proposições de Candau (2008) e Zeichner (2008) sobre o processo ensino-aprendizagem, a partir da dignidade humana e da justiça social, respectivamente. Interditar literaturas, como as citadas por Edna, é interditar culturas, logo ao avesso à dignidade humana e justiça social.

Renata sobre ser negra no Brasil:

O que é ser a mulher negra no Brasil? É ser um estereótipo, né?" (...) Ela é a boa de cuidar de filho e de filho dos outros, é a boa lavadeira, é a boa dona de casa. É a mulher negra no Brasil, a mulher forte, né.

(...) É é por isso que a gente luta, pra chegar no samba e sambar bem e fazer um bom cozido e cuidar bem dos nossos filhos e ser uma boa doutora, uma boa médica, uma boa psicóloga, uma boa professora. É isso! (RENATA, 2020)

É isso! Apesar do ideário social que muitos brasileiros ainda têm sobre mulheres negras, elas são sujeitos históricos e políticos.

Mônica sobre a escolarização como via para ascensão social e o esforço de suas tias:

Não, não é a única não. (...) A ascensão econômica pode ser uma consequência, uma possibilidade, né?

(...) Então assim, por mais que minhas tias, elas se esforçassem, elas se esforçaram à beça, muito, nossa só a gente sabe quanto, né? Porque assim, ninguém chega a lugar nenhum sem ajuda de ninguém e hoje mais que nunca eu tenho essa noção. (MÔNICA, 2020)

As três mulheres entrevistadas refutam o discurso que destaca o mérito, sem considerar as opressões que estão postas e que nem todos têm as mesmas oportunidades. Sinalizar isso é importante para que a escolarização não seja vista como a redentora de todos os males sociais.

Ela é muito importante, mas não é a única via para ascensão social, como destaca Mônica.

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) fazem a distinção entre lugar epistêmico e lugar social. Segundo eles, muitos oprimidos aderem a pensamentos epistêmicos dominantes, mesmo estando em lugares desprivilegiados. Logo, ocupar um lugar social não significa que naturalmente o lugar epistêmico será condizente com a realidade, dada a influência do sistema moderno/colonial. As mulheres negras que aqui conhecemos apresentaram, ao longo das entrevistas, lugar social e epistêmico coerentes, pois falaram a partir de suas realidades, demonstrando compreender o que significa esta realidade no contexto histórico e social.

Considerações Finais

Analisar a história de vida e os ensinamentos das mulheres negras, objeto da pesquisa, possibilitou reverberar a necessidade de um olhar comprometido com a pauta racial e a urgência de ressignificar práticas excludentes. Mulheres como Renata, Mônica e Edna, com consciência racial, ratificam que é possível impactar positivamente outras pessoas.

Durante a entrevista Renata relatou experiências com os alunos da Educação Infantil, destacando como eles se sentiram representados em algumas atividades. Edna expôs que, muitas vezes, os alunos relatam a admiração por ela, uma professora negra que troca experiências com eles. Citou uma das irmãs que costuma dizer que se ela não tivesse tido coragem e insistido, talvez ela e a outra irmã não teriam insistido e seguido também. Mônica não é diferente, também tem pessoas a citar: os jovens negros e periféricos de um Projeto que coordenou e que possibilitou o fortalecimento da identidade racial dela e deles. A pesquisa mostrou que

além de impactar outras pessoas através das suas trajetórias, essas mulheres também foram impactadas por outros sujeitos.

A trajetória das três nos possibilitam fazer muitas reflexões, uma delas é a necessidade de se reeducar posturas e, em consequência, espaços, inclusive escolares, para que não continuem perpetuando situações desumanizantes e excludentes como as que elas passaram, passam e muitos de nossos alunos também. Portanto, pensar o bem de todos é, dentre tantas outras questões, pensar que, independentemente do grupo social ou étnico, todos tem direitos de acesso e permanência na escola.

O racismo está posto, as desigualdades estão postas, as outras formas de discriminação estão postas e a escola está inserida nessa estrutura porque ela faz parte do aparelho do Estado, então a luta não é pequena, mas mulheres como as da pesquisa, nos impactam e incentivam a não desistir de batalhar pelo bem de todos, de todos sem exceções.

Referências

- AKOTIRENE, C. *O que é Interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, S. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BERNADINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, Rio de Janeiro, v.31, n. 1, jan-abr., 2016.
- CANAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, nº 37, p.45-56, 2008.
- CARNEIRO, S. Mulheres em Movimento. *Estudos Avançados* 17 (49), 2003.
- COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan.-abr. 2016.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8, n.2, ago., 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em 01 de maio de 2018.

GOMES, N. L. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

HASENBALG, C. *Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MIGNOLO, W. D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução: Ângela Lopes Norte. *Revista Gragoatá*, n.22, p.11-41, 1º sem, 2007.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago., 2008.

Nas encruzilhadas das lutas: a saga ancestral, interseccional e decolonial das mulheres negras pesquisadoras que gestam ciência

*Josiane Nazaré Peçanha de Souza*¹

Introdução

Licença para Exu! Laroyê, Exu! Mojuba!

Ó paz infinita, poder fazer elos de ligação numa história fragmentada. África e América e novamente Europa e África. Angola. Jagas. E os povos do Benin de onde veio minha mãe. Eu sou atlântica. (Beatriz Nascimento, 1989).

Desde Lélia Gonzalez (2008), perpassando bell hooks (2017), Kimberly Crowshaw (2002) e Carla Acotirene (2019) podemos concluir, entrelaçar e saravar o quanto nós mulheres negras intelectuais, mães, pesquisadoras, trabalhadoras, a(r)tivistas gestantes de ciências e lutas, somos sujeitos políticos, sociais e culturais decoloniais. Lembrando Maria Beatriz Nascimento (1989), “somos Atlântica”, “a Terra é o nosso quilombo”, somos da diáspora. Na minha cabeça fica gritando que somos de todo lugar e de lugar nenhum. Porque carregamos em nossos ventres, em nossas mentes, em nossos corações, variadas orientações e intersecções que nos colocam inevitavelmente em intensa, dialética e dialógica movimentação social e política. Nos impulsionando, de modo ancestral, a mover todas as estruturas socioeconômicas e políticas, em

¹ Artigo construído para o Núcleo Materna e para o GPMC. Professora, Pedagoga Historiadora e Poeta Antirracista e Feminista. Mãe de Maria e Luis. Mestre em Ensino de História pela UERJ e membra do Coletivo Afrodivas de Niterói- Brasileiras & Cia, Coletivo Ekó de Duque de Caxias, colonista do Núcleo Materna. Pesquisadora do GPMC- UFRJ-UERJ e NUFIPE-UFF. <http://lattes.cnpq.br/8680400642526474>

singular epistêmicas, pois somos a base da pirâmide social e somos a maioria em termos populacionais e assim, provocamos/tensionamos a transformação do sistema.

Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras, muda-se a base do capitalismo. (DAVIS, Angela. Palestra em Cachoeira, Bahia, 2017. In: EL PAÍS)

Estamos presentes com nossos corpos, mentes, espíritos e vozes, em todos os espaços institucionais e territoriais. Somos sujeitos sociais e políticos que estamos presentes em todos os lugares e construímos várias formas de conhecimentos. Somos a base da estrutura capitalista, e toda vez que nos movimentamos desestabilizamos toda a estrutura. Nosso mover-pensar, em brisa, vento ou ventania, provocamos o pensamento decolonial, provocamos as estruturas, as bases do Estado, por mudanças.

O que o pensamento decolonial apresentado pode ser entendido como uma chance de incorporarmos uma pluralidade de saberes e conhecimentos antes invisibilizados. Queremos situá-los como parte de um projeto que tem desconstruído, criticamente, a configuração que impera em termos das situações nas quais somos fixados. Nesse caso, a estratégia de interrogar as bases consolidadas pelo Estado (e as circunstâncias específicas que definiram os sistemas com as quais opera) ganha força. O avanço dos estudos sobre desigualdades raciais faz parte dos resultados das idas e vindas dos(as) agentes que priorizam reivindicar essas mudanças. (MIRANDA e RIASCOS, 2016, p. 560).

É neste sentido que podemos afirmar, sem pestanejar, nossa ação social e política, incluindo dentro das universidades, é extremamente decolonial. A nossa simples presença física nos espaços de construção de conhecimento, as universidades, já é, por si só, um enfretamento e uma

provocação interseccional, pois decolonial, ao Sistema Mundo, Branco Europeu, capitalista, heteropatriarcal, racista, machista, sexista e cristão. É estar num lugar gestado para manutenção do controle político-econômico, jurídico-militar e administrativo eurocêntrico e patriarcal como norma, monocultural e monorracial.

O postulado principal do grupo é o seguinte: “a colonialidade é constitutiva da modernidade, não derivada” (MIGNOLO, 2005, p.5). Ou seja, modernidade e colonialidade são duas facetas da mesma moeda. Graças a colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente [...]. Assim, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou emancipação das coloniais latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive. (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 17-18)

2- Encruzilhadas ...

Mulheres negras, mães, trabalhadoras, vindas de territórios às margens, das camadas mais populares e subalternas da sociedade, dentro da academia as colocam como sujeitos decoloniais naquele espaço e fora dele. A mulher negra em todas as suas orientações ou intersecções é um sujeito político e social que vai de encontro a este sistema-mundo. Inclusive capitalista. Pois este sistema-mundo nos postula estar nestes espaços para braçalmente servir, não para participar epistemicamente, não para construir com nossas mentes. Nos inserimos nestes espaços, segundo o sistema-mundo branco-europeu, heteronormativo, patriarcal, racista, cristão, não para rompermos as barreiras que nos são impostas, mas para aceitá-las. Mas nossas presenças e nossas falas quebram

mordaças históricas, escravocratas, colonialistas, racistas e machistas, nossas falas ganham a benção de Exú. Nos tornamos sujeitos pluriversais/exuversais, com tantas orientações como Ele.

Aqui, ao consultar quem me é devido, Exu, divindade africana da comunicação, senhor da encruzilhada e, portanto, da interseccionalidade, que responde como voz sabedora de quanto tempo a língua escravizada esteve amordaçada politicamente, impedida de tocar seu idioma, beber da própria fonte epistêmica. (ACOTIRENE, 2019, p.20)

A Lélia Gonzales (1979) começa a gerar este entendimento em análises políticas sobre a situação das populações negras e das mulheres negras em artigos que datam de 1979, o quanto a realidade das mulheres negras no Brasil é atravessada pelo racismo. O quanto nos percebemos mulheres a partir da constatação de que somos racializadas e alvo de Racismos: uma realidade constante em nossas vidas, desde que nascemos. E as dificuldades existentes, como consequências ora do Racismo, ora do Patriarcado, de conseguirmos nos inserir e perceber nossas especificidades de mulheres negras de modo pleno, nos movimentos feministas e negros. E quanto, naquela época, as iniciativas para discutirmos a inserção e (re)existências das mulheres negras nas universidades começavam a abrir caminhos, várias mulheres negras ancestrais, nossas Yabás. Vejamos o que nos ensina Lélia Gonzales sobre a Universidade Federal Fluminense:

O desempenho das mulheres negras na formação do movimento negro no Rio de Janeiro, por exemplo, foi da maior importância. A antropóloga Maria Berriel, da Universidade Federal Fluminense (UFF), relatou que seu envolvimento com a questão negra se iniciou em 1969.(...) Esses encontros ocorreram sobretudo por iniciativa de professora Maria Beatriz Nascimento que, desde 1972, encontrava-se frente da Semana de Cultura Negra, realizada na UFF (semana que, ainda segundo Berriel, Maria Beatriz Nascimento

“organizou insistentemente, aceitando s desafios que foram colocados gradativamente, na medida em que a semana ia sendo implantada”). (GONZALES, 1979, p.38)

Lélia Gonzales (1979) nos conta na continuidade deste estudo, que as mulheres negras se reuniam para debater as questões específicas das mulheres negras, pois enfrentavam machismo nos movimentos negros, mesmo que era encontrada e fortalecida a questão da solidariedade racial entre mulheres e homens negros. E nos conta que nos movimentos feministas enfrentavam o racismo, pois influenciadas e cerceadas pelos debates das feministas brancas ocidentais, um verdadeiro “imperialismo cultural”, hierarquizando opressões e relegando debates opressivos raciais ao silenciamento, considerados outros, subalternos, à marginalidade e inferiores. E a autora nos mostra, conforme apontado acima, como que iniciativas que visavam incluir as mulheres negras nas universidades eram escassas.

No ano de 1975, ocorreu uma reunião com várias intelectuais e lideranças negras, na Associação Brasileira de Imprensa se encontraram para comemorar o Ano Internacional da Mulher, para dar tratativa a situação de opressão e exploração da mulher negra, o que chamaram de “grupão”. Posteriormente esta iniciativa deu existência à vários grupos de mulheres negras importantes, que existem até hoje e se articulam também nas universidades.

A partir do que nos conta Gonzalez (1979) fica nítido nos documentos, o nascimento de grupos como: o “Nzinga – Coletivo de Mulheres Negras”, as várias orientações que caracterizam as mulheres negras nos espaços de resistência e reexistências, que representam os debates que construíram o feminismo negro brasileiro: a luta contra todas as formas de opressões, nos termos da época, machismo, o sexismo, a

discriminação sexual e a discriminação racial. E que a luta contra a violência policial, cujo principal alvo são os homens negros é, até a atualidade, uma das pautas do feminismo negro. Este movimento era articulado com mulheres faveladas, do “Movimento de favelas” e com mulheres negras que construíaam o Movimento Negro: Jurema Batista (MF), Geralda Alcântara (MF), Miramar da Costa Correia (Movimento de Bairros – MB), Sonia C. da Silva (MF), Sandra Helena (MF), Bernardete Veiga de Souza (MF), Victoria Mary dos santos (MN) e Lélia Gonzales (MN).

Vale frisar a entrada tardia das mulheres negras nas universidades e como possuem dificuldades, devido às várias encruzilhadas que atravessam seus caminhos nas suas vidas: mães, faveladas ou periféricas, trabalhadoras das camadas populares. E o Racismo, o Machismo, as barreiras sociais e territoriais que precisam enfrentar, somadas às barreiras impostas em relação à diversidade sexual, como ocorrem com as mulheres negras travestis, lésbicas e outras. E o que podemos constatar com a trajetória de vida da vereadora Marielle Franco, que teve que interromper os estudos devido à gestação ao fim da adolescência e retomar apenas posteriormente, quando conseguiu encontrar uma rede de apoio ou solidariedade para cuidar de sua filha bebê. Sem isso, não conseguimos.

Kimberlé Crenshaw nos explica que “(...) interseccionalidade é um conceito e uma abordagem metodológica que possibilita aos sujeitos analisarem as várias realidades existentes entre os grupos sociais historicamente excluídos.” (CRENSHAW, 2002, p. 90). traz uma importante proposição ao debate sobre discriminação racial relativo as questões de gênero, na discussão em Direitos Humanos. Discute que não é possível realizar a inclusão plena dos seres humanos, em específico das mulheres, debaterem questões de gênero sem considerarem as questões sobre discriminações raciais. Não debaterem estas questões na construção

de sobre políticas públicas, as várias intersecções que dizem respeito as existências e realidades de grupos inteiros humanos. E “como essas diferenças fazem diferença” ao darem essas tratativas. Vejamos:

Assim como o verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também verdade que outros fatores relacionados **a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual**, são diferenças que fazem diferença na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres. [...].

Há várias razões pelas quais experiências específicas de subordinação interseccional não são adequadamente analisadas ou abordadas pelas concepções tradicionais de discriminação de gênero ou raça. Frequentemente, um certo grau de invisibilidade envolve questões relativas a mulheres marginalizadas, mesmo naquelas circunstâncias em que se tem certo conhecimento sobre seus problemas ou condições de vida. Quando certos problemas são categorizados como manifestações da subordinação de gênero de mulheres ou da subordinação racial de determinados grupos, surge um duplo problema de superinclusão e de subinclusão. [...]

Em resumo, nas abordagens subinclusivas da discriminação, a diferença torna invisível um conjunto de problemas; enquanto que, em abordagens superinclusivas, a própria diferença é invisível. (CRENSHAW, 2002, p. 174 - 176).

A Kimberlé Crenshaw (2002) também nos explica que não há como debaterem direitos das mulheres, questões de gênero, sem também considerarmos “*as suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual*”, pois isso impactará como será a sua realidade e no número de barreiras que elas enfrentaram na luta por direitos humanos. Destaco essa colaboração

importante da Kimberlé e o quanto está em consonância com os debates travados por Carla Acotirene (2019) e a nossa mais velha, Lélia Gonzalez (1979), que nós, somos sim mulheres: “não sou eu uma mulher?” (Discurso de Sojourner Thuth, na Convenção de Direitos das Mulheres em Ohio, em 1851). Somos atravessadas por questões raciais, de diversidade sexual, de território, nação, de classe e de religião. Estamos em luta constantes nas encruzilhadas. Ignorar essas diferenças é apagá-las, é excluí-las. Para banir, expulsar, extinguir aquela que ousa, frente a tantas barreiras, adentrar e permanecer nos grandes centros acadêmicos e fazer ciência! E como todas nós mostramos que isso nos coloca em constante enfrentamento neste sistema-mundo capitalista, que tenta o tempo todo nos impedir de avançar com inúmeras barreiras de gênero e diversidade, raciais, sociais, territoriais, de classe e religiosas. Para que não nos elevemos na pirâmide socioeconômica e política, para que não subvertamos a norma universal, monorracial, monoculturais e monoqueísta deste sistema mundo colonialista/moderno, racista, heteropatriarcal, sexista, cristão, capitalista que subalterniza, controla e hierarquiza seres, poderes e conhecimentos. (MIGNOLO, 2003)

Na forma como é estruturada este sistema-mundo que se constroem todas as barreiras que enfrentamos nas universidades, enquanto mães que carregamos múltiplas orientações de identidades e realidades ou interseccionalidades. Não há nada mais decolonial e interseccional que o matriarcado dentro das universidades fazendo ciência, pois desestabilizamos o sistema, quebramos as normas e movimentamos as estruturas! Evoco o conceito de matriarcado, entrelaçando nossas ancestralidades matrilineares desde a mãe África, nos reinados matrilineares soberanos de Kemet; em Núbia; a linhagem das rainhas Kentakes; a Rainha N’Zinga de Angola; em Gana o de Assantewaa e outras (LARK, Elisa. 2006. p. 34). E entrelaço nossas divindades africanas, as

Yabás, sempre presentes e reverenciadas nos debates sobre feminismos negros! A força divina de cada Orixá que nos orienta, fortalece, abrilhanta e abre caminhos.

A Maternagem cientista é um enfrentamento potente frente ao patriarcado que rege e controla as universidades, verdadeiros templos poderosos dos conhecimentos postulados pela colonialidade/modernidade. O Matriarcado fazendo ciência é decolonizar os poderes, seres e saberes normatizados, impostos e hierarquizados por este sistema-mundo branco europeu, capitalista, heteropatriarcal, racista, machista, sexista, lgbttfóbico e cristão que nos coloniza. Pois a partir de uma lógica eurocentrada e heteropatriarcal de normatização humana neste sistema-mundo, à maternagem, ao matriarcado é dado o lugar do lar, da procriação e criação dos filhos; isto desde os mitos fundadores do mundo ocidental branco, desde o seu berço greco-romano, que se manifestou/perpetuou fortemente no colonialismo europeu. Mas nossa ancestralidade matriarcal persistiu nos quilombos, nas favelas e nos campos.

O parentesco uterino parece ter saído das profundezas da pré-história africana, do momento em que a sedentarização do neolítico tinha exaltado as funções domésticas da mulher, a ponto de torná-la o elemento central do corpo social. O profundo impacto dos sistemas patriarcais do islamismo ao colonialismo europeu que introduziram novos esquemas de organização social e de exercício de poder não conseguiu eliminar do ethos social africano o legado dessa milenar proeminência da tradição matrilinear. (NASCIMENTO, 2006, p. 39)

Ter consciência social e política que o Matriarcado na Academia é ancestral, é decolonial e interseccional é poderoso e transgressor! É enfrentamento a toda uma sociedade estruturada no Patriarcado e no

Racismo, no caso das mulheres negras. Pois as universidades são espaços de poder! Templos dos conhecimentos valorizados, perpassados e eternizados! Mas “nossos passos vêm de longe”, conforme nos ensina Jurema Werneck! E criando redes de solidariedade, de apoio e de construção coletiva de ciência, como o Núcleo Materna, GPMC-UFRRJ-UERJ e outros espaços decoloniais e/ou interseccionais de mesma natureza “exuversal” podemos decolonizar, de modo interseccional os espaços acadêmicos e outros!

Mulheres Mães fazendo ciência na academia é altamente transgressor! Trazendo bell hooks (2017, p. 34-36) na conversa! Pois as mulheres negras possuem como práxis educativa de vida, as rodas de conversa, a circularidade e valorização das oralidades nos/dos conhecimentos. As mulheres negras, como docentes ou discentes se colocam abertas a realizarem uma pedagogia engajada com trocas de conhecimentos plurais, democráticas, humanizadas, dialógicas! Uma Pedagogia engajada com a construção do conhecimento, mas também com o crescimento holístico de todos os envolvidos, com a força da palavra, da comunicação. Como Exu, proporcionamos o movimento através do partilhar e comer com nossas bocas, o conhecimento, através da troca dialógica, dialética e democrática, sempre nos colocando numa posição de escuta, de modo horizontal. Somos engajadas com a autoatualização nossa e de todes aqueles que nos cercam, para promovermos uma transformação de nossas mentes, corpos e espíritos! Nós construímos conhecimentos, nos autoeducamos e educamos todes/as/os a nossa volta:

Quando a educação é prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado no processo.

Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. (HOOKS, 2017, p. 35)

Construções como núcleos e grupos de pesquisa, às margens dos espaços acadêmicos formais que são repletos de colonialidade, estes espaços outros são efervescentes em construções e trocas de conhecimentos, de pesquisas e extensão. Estes núcleos e grupos de pesquisas são *locus* decoloniais, importantes espaços de (re)existentes, potencializadores de políticas públicas interseccionais forçados pelos próprios marginalizados e excluídos, para construções de conhecimentos! Precisamos superar o medo colonial, racista, patriarcal e heteronormativo que nos impuseram e educaram por nossas vidas, ao silêncio, ao medo em nos arriscarmos. Um processo de destruição permanente da colonialidade de nosso ser². Precisamos ganhar cada vez mais presenças *outras* nos espaços. E no lugar em que as mulheres negras são incluídas, todas as outras mulheres são. Pois com presenças, (re)existências, palavras e conhecimentos de mulheres negras contestam as divisões ainda presentes na humanidade, impostas pelas hierarquias criadas sobre nós, por este sistema-mundo branco europeu, heteropatriarcal, racista, sexista, cristão! Capitalista!

Quando as mulheres negras são incluídas nas universidades, como cientistas, abrem caminhos para a inserções de todas as outras mulheres: por isso somos Exu, somos movimento, do trabalho, da força, somos

² De acordo com Nelson Maldonado-Torres, este conceito surgiu a partir de conversas tecidas por um grupo de acadêmicos das Américas sobre a relação entre a modernidade e colonialidade. Dentre aos quais estavam Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Eduardo Lander, Eduardo Mendieta, Walter Mignolo, Anibal Quijano, Ana Margarita Cervantes-Rodríguez, José David Saldívar, Freya Schiwiy e Catherine Walsh, entre outros. Walter Mignolo teria sido o primeiro a sugerir o conceito “colonialidade do ser”. Cf. MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 131; A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, Março 2008. p. 84.

mensageiras em nossas bocas, do caminho necessário a seguir para a conquista de um novo sistema-mundo, pluriversal! Quando somos inseridas, quando nos sentirmos livres para criarmos conhecimentos, todas as outras mulheres serão plenamente potencializadas e fortalecidas enquanto cientistas que são. Importante todas as mulheres construir conhecimento a partir da existência de redes de apoio, sororidade, que grosso modo, é o exercício pleno da solidariedade entre as mulheres e dororidade, tecendo solidariedades, acolhida, escuta, reconhecimento e sentimento pela dor que as mulheres negras sentem. Como sororidade e dororidade são tão importantes nos processos de sermos, podermos e sabermos de modo decolonial. Segundo a Vilma Piedade (2017, p.16), criou o conceito dororidade, para completar o primeiro, nos diz que “Um contém o outro. Assim como o barulho contém o silêncio. Dororidade, pois, contém as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciadas, a dor causada pelo Racismo. E essa Dor é Preta.” (PIEADADE, 2017, p. 16)

3- Considerações finais:

Toda esta sororidade e dororidade entre as mulheres/mulheres negras, como ocorre no Núcleo Materna leva ao fortalecimento epistêmico e político de mulheres, mães, negras e com outras interseccionalidades e o fortalecimento coletivo que ocorre em grupos de composições mistas de gêneros como o GPMC, por exemplo. Estes espaços outros nos fortalecem para adentrarmos, permanecermos e transformarmos os espaços da Academia, que são também encruzilhadas. Como estes espaços *outros*, estes *locus* decoloniais são importantes quando construídos pelas mães e outros sujeitos considerados outros ou de segunda classe neste sistema-mundo colonialistas. Estes *locus* decoloniais são alternativas acertadas e decoloniais de políticas públicas interseccionais, para inclusão e transformação epistemológica, política e social nascidas das brechas, das

margens da colonialidade. Inclusive e principalmente em tempos de pandemia!

E sim, nós mulheres negras mães podemos e devemos gerar/gestar ciência sempre! Pois com as forças de nossas ancestralidades, das Yabás estamos como Exu: nas encruzilhadas das lutas! Através de nossos seres, cada vez mais decolonizados, livres e fortes como Exu geramos a transformação de modo interseccional, decolonial e engajado nas universidades e na sociedade como um todo!

Referências

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019. (p.17-55)

ALVES, Alé. Feminismo: Angela Davis: “Quando uma mulher negra se movimenta toda a estrutura se movimenta com ela.” Salvador: EL PAÍS. 27 de julho de 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/1501114503_610956.html. Acesso: 25/05/2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. In: Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, abr. 2010.

CRENSHAW, Kimberlé. Documentos para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feministas. Ano 10, 1º semestre, 2002

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

GONZALES, Lélia. Mulher Negra. In: NASCIMENTO, Elisa Lark. (Org.) Guerreiras de Natureza: Mulher negra, religiosidade e ambiente. SÃO PAULO: Selo Negro, 2008. (p.29- 47)

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: A Educação como prática da liberdade. São Paulo: 2017.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje, ANPOCS, 1984, p. 223-244.

MIGNOLO, Walter. Histórias Globais projetos Locais. Colonialidade, saberes e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2003.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quinões. Pedagogias Decoloniais e Interculturalidades: Desafios para uma Agenda Educacional Antirracista. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 21, n.3, p. 545-572, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Lark. Introdução à História da África. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Curso de Educação em Extensão - Africanidades - Brasil. BRASÍLIA: CEAD, 2006. (p. 33- 51).

PIEIDADE, Vilma. Dororidade. São Paulo: Nós, 2017.

RATTS, Alex. Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2006.

Formando mulheres negras para/na luta antirracista

*Neuza Maria Sant'anna de Oliveira*¹

Introdução

Sou mulher negra, nasci, vivo e trabalho na Baixada Fluminense (Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro). Além disso sou mestre em educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. No mestrado, dediquei-me a narrar histórias de mulheres como eu, que chegaram aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Narrar caminhos e empoderar outras mulheres. Defendi a dissertação intitulada: Mulheres Negras Intelectuais da Periferia, no início de 2014 na qual recebi orientação do Professor Doutor Carlos Roberto Carvalho.

Em 2015, ingressei no grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturais (GPMC), coordenado pelos professores Monica Lins e Luiz Fernandes, grupo que foi de grande importância para a continuidade de minha formação acadêmica e política e o aprofundamento nos estudos sobre decolonialidade, fazendo surgir a necessidade de repensar a minha prática enquanto docente, juntamente com a obrigação de repensar o lugar que as mulheres negras, principalmente da baixada fluminense, ocupam e como o processo de colonização do poder, ser e saber contribuíram para a tal.

Tais estudos nos ensinam que as práxis, é muito mais que um jargão acadêmico, e sim a dialética perfeita entre teoria e prática, como salienta

¹ Doutoranda em educação pelo Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Professora das Redes Municipais de Mesquita e Nova Iguaçu. E-mail: neuka20@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6422745390997720>

Freire “é fundamental diminuir a distâncias entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, 1996.p.61). Por essa razão, busco caminhos outros para pensar e pesquisar, caminhos que dialogam muito mais com a minha ancestralidade, com o que sou e com o que busco ser. Este projeto é uma alternativa/proposta decolonial de se fazer e pensar pesquisas com mulheres negras.

Como bem sabemos, o curso de mestrado acadêmico possui prazos apertados e rígidos, com isso, muitas demandas que a pesquisa me trouxe tiveram que dar lugar a outras, em prol do cumprimento dos prazos. Entretanto, todas estas demandas ficaram guardadas para o momento oportuno, e o momento é agora!

No mestrado, encontrei três mulheres negras, que cursavam pós-graduação stricto sensu (no caso todas cursavam mestrado) viviam, estudavam e trabalhavam na região da Baixada Fluminense. Ali narrei os caminhos que essas mulheres traçaram para chegar ao curso de pós-graduação, superando todos os percalços que a vida lhes oferecia.

Aqui, pretendo responder algumas das demandas que ficaram para trás, sim, algumas, pois outras surgiram ao longo do caminho. O importante é trazer para o agora aquelas angústias que ficaram adormecidas durante a finalização da dissertação.

Uma das demandas que ficou para trás porque não era o objeto da pesquisa, foi a de narrar histórias de outras mulheres negras que se constituíram protagonistas de suas histórias, sem necessariamente terem chegado aos cursos de pós-graduação. Essas mulheres existem em nossa região e, agora, chegou o momento de contar suas histórias.

O problema foi parcialmente modificado, a fim de abarcar outras mulheres na pesquisa, entretanto, a metodologia continua sendo a mesma: narrar os encontros que aconteceram ao longo do caminho.

O encontro

“Ei, psiu! Poderia falar com você?” Foi assim que uma conversa, no corredor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, começou. Algo desprezioso, que inicialmente pareceria corriqueiro, por ser um papo de corredor de congressos acadêmicos. A colega queria mais informações sobre o referencial teórico, mas, no fim, a conversa, o encontro, foi se direcionando para algo que até então eu não esperava.

A mulher que me chamara tinha por volta de sessenta anos e estava ali porque sua filha também iria participar do congresso. Ela entrou por um acaso na sala onde eu estava realizando a minha fala e foi esse acaso que a fez vir ao meu encontro e contar-me sua história.

É curioso como as histórias perfeitas vêm ao nosso encontro, por meio de narradores apaixonados pelo cotidiano. Os olhos dela estavam marejados e sua fala ofegante porque algo ali havia lhe tocado, e ela precisava enunciar seus sentimentos.

Contara-me que não tinha feito graduação, que sua vida foi só trabalho, hoje, aposentada, podia conhecer a academia com a filha que estava no doutorado, no entanto, até aquele dia, tudo era muito distante do que ela era. Ela se sentia feliz com o caminho que a filha havia trilhado, como toda mãe, porém, em meio a todo aquele linguajar acadêmico, era como fosse surda em um concerto de música: não ouvia, mas sentia. Tudo era belo.

Essa mulher negra, em dado momento da conversa, contara que sua filha teve a “sorte de parecer com o pai”, sim, foram essas as palavras que a senhora usou, entretanto, estas não me causaram estranheza, já que Fanon (2008) me ajudou a entender a necessidade de salvação pelo clareamento da pele. O que a fez entrar naquela sala, no momento de minha fala, foram as semelhanças físicas que a mesma via em mim.

No corredor, em meio a emoção, a jovem senhora me fez um pedido: que eu continuasse a contar histórias, histórias de mulheres negras que encontram outro caminho, diferente daqueles que já conhecemos, caminhos esses que não escolhemos, porém, que nos foram dados como única opção. Ela afirmou ainda quanto aquele trabalho é importante para todas as mulheres negras que ainda estão por vir.

Segundo Cyrulnik (1995, p. 44), “o encontro cria um campo sensorial que me descentra e me convida a existir, a sair de dentro de mim para viver antes da morte”, antes de sair do convívio humano. Nossa pesquisa se situa entre os homens. No que diz respeito ao tema do encontro, a poetisa Rita Reikki contribui de maneira interessante para o sentido dessa narrativa, quando, em seu poema “Me Encontro”, afirma que o indivíduo se encontra no espaço em que ele acreditava estar perdido e se subdivide no encontro, sem mais julgar. A poetisa também aborda o tema desta pesquisa.

Aquela conversa rápida poderia ter sido mais uma conversa de corredor, mas essas discussões ainda são ausentes nos meios acadêmicos. É bem verdade que, nos últimos anos, conseguimos romper com as pesquisas engessadas, presas aos formalismos acadêmicos. No entanto, para além de nossas falas, é necessário que possamos sentir e vivenciar a realidade sobre a qual pesquisamos.

Depois desse encontro, participei de muitos outros seminários, congressos, simpósios e colóquios, que me renderam outros encontros, e que me ajudaram a construir novos discursos, além de terem me reconstruído como mulher negra e pesquisadora. Entretanto, esse foi importante para que eu percebesse que, quando se fala de mulher negra, algumas páginas de dissertação são poucas para tanta subjetividade.

Além do mais, em nossa atual conjuntura política, em que o sexismo e a misoginia derrubam Presidenta da República, é preciso mais do que

nunca empoderar mulheres, de modo que essas possam ser/ter instrumentos para as lutas que virão.

O conceito de empoderamento aqui abordado é o mesmo utilizado por Berth (2008), a partir de reflexões de Freire, hooks, Collins, Davis e Batliwala: onde a autora afirma que empoderamento é

... a aliança entre o se conscientizar criticamente e transformar na prática, (grifo meu) algo contestador e revolucionário na sua essência. Partimos de quem entende que os oprimidos devem fazer para contribuir para isso é semear o terreno para tornar o empoderamento fértil, tendo consciência, desde já que ao fazê-lo entramos do inimaginável: o empoderamento tem a contestação e o novo no seu âmago, revelando, quando presente, uma realidade sequer antes imaginada. É, sem dúvidas, uma verdadeira ponte para o futuro. (BERTH, 2018, p. 129-130).

Chegou o momento em que é necessário tomar a caneta para si, e escrever as nossas próprias histórias, rompendo com todo e quaisquer estereótipos e histórias que nos foram contadas até hoje. Esse fazer é por nós, e por todas as mulheres negras que nos antecederam e que construíram o caminho para que, hoje, possamos assumir lugares que antes nos foram negados, “nossos passos vêm de longe”. É por essas mulheres que narrativas como essas precisam existir.

Porque pesquisar?

A voz de minha bisavó ecoou
criança
nos porões do navio (...)
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta (...)

A minha voz ainda
ecoar versos perplexos (...)
A voz de minha filha
recorre todas as nossas vozes (...)
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

Conceição Evaristo

Os belos versos de Conceição Evaristo sintetizam tudo aquilo que desejo com este projeto: ouvir o eco das vozes que emudeceram e que a história tem tomado como coisa inaudível, além de conhecer as práticas, as táticas e os atos de subversão.

Nós, mulheres negras da periferia, a todo tempo precisamos nos auto afirmar e reescrever nossas histórias, não nos esquecendo, entretanto, de que, um dia, nossas bisavós, avós e mães foram escravizadas, amas de leite; que, para sustentar suas famílias, tiveram um subemprego e, mesmo assim, mantiveram-se na luta. Deixemos ecoar dentro de nós as vozes destas milhares de mulheres negras que nos antecederam, conforme nos escreve Evaristo, registrando e revelando uma face da história das mulheres.

Tomo como inspiração os versos de Conceição Evaristo para continuar narrando histórias de mulheres negras. Proponho também traçar um paralelo entre as falas de Berth (2018) e os versos de Evaristo (2016), pois, o que busco, nesta pesquisa, são as transformações de atos, falas e a conscientização coletiva que algumas mulheres negras vêm

desenvolvendo, principalmente na periferia Fluminense. Pretendo encontrar mulheres que de alguma forma se tornaram protagonistas em seu meio, tomando a caneta para si e escrevendo a própria história.

Esta necessidade de continuar ouvindo e contando outras histórias encontra base na revolução que alguns coletivos negros, têm desenvolvido em nossas cidades e, principalmente, nas universidades. É importante contar como essas mulheres chegam a esses Coletivos e o que esses coletivos afetam suas concepções de mundo; como é ser mulher e negra na periferia, pois, as mulheres que nos substituirão, talvez, queiram ouvir ou ler as histórias dos nossos caminhos.

Afirmo isso porque bell hooks, intelectual e feminista norte-americana, menciona, em seu texto *Intelectuais Negras*, que algumas de suas alunas lhes fazem perguntas sobre sua vida, na tentativa de conhecer os caminhos que ela percorreu para chegar a ser reconhecida como intelectual. Afirmo: “Esse apaixonado interrogatório frequentemente ameaça meu senso de intimidade (o que existe), mas tem raízes num profundo desejo de compreender o processo pelo qual algumas negras escolhem a vida intelectual” (HOOKS, 1995, p. 477).

A esses Coletivos, dos quais fazem parte nossas futuras interlocutoras, chamaremos de Quilombo. Tal metáfora só é possível, porque, segundo Munanga e Gomes (2006), Quilombo “trata-se de uma reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência resultante dos esforços dos negros escravizados de resgatar sua liberdade e dignidade”. Os mesmos autores afirmam ainda que a história da escravidão mostra que a luta e a organização dos Quilombos são marcadas por atos de coragem, que se caracterizaram pelo que se convencionou chamar de “resistência negra”, isto é, por uma resistência material e simbólica, onde os membros dessas comunidades não se submeteram a um sistema imposto que, para eles, retirava sua liberdade. Portanto,

pensar os coletivos femininos negros como Quilombo é reafirmar essa ancestralidade de lugar de refúgio, resistência e luta.

Pensar as mulheres negras dentro dos Coletivos/Quilombos femininos é romper com a história única, que Chimamanda Ngozi Addichie, em sua palestra no TED (Technology, Entertainment, Design), intitulada “O perigo da História Única”, nos alerta que é preciso romper com a ideia do colonizador de que nós, mulheres negras, somos boas para cama ou para cozinha. No primeiro caso, prostitutas; no outro, servas.

Romper com as histórias que nos foram contadas é o nosso compromisso e o nosso dever em relação a elas. Conforme aprendemos com Freire:

O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles [aquelas] que, na situação concreta, se encontram convertidos em “coisas” (FREIRE, 1979, p. 19).

Aqui desejo conhecer, ouvir e, posteriormente, narrar histórias de outras mulheres negras da periferia que buscam ser protagonistas de suas histórias e que, com isso, buscam também formar política e intelectualmente outras mulheres, construindo, assim, uma rede de solidariedade e empoderamento dentro dos Coletivos/Quilombos. Quero saber o que falam e o que estão produzindo, o que escrevem, onde trabalham e por que procuraram esses Coletivos/ Quilombos. O que elas fazem com toda a bagagem política e teórica que adquiriram, onde adquirem essa bagagem e para onde vão essas mulheres?

Quais caminhos afetam, essas mulheres percorreram para romper com o lugar comum, em que são colocadas todas as mulheres negras? Traçando um paralelo entre os versos de Evaristo e o texto de Berth, a necessária questão que abarca nossa pesquisa é encontrar, nessas

mulheres, as vozes/ conscientizar criticamente e ato/ transformar na prática, mostrando o que os Coletivos/Quilombos podem/fazem por/com essas mulheres negras da periferia fluminense.

Com quem vamos dialogar

Pensando na mulher negra como a construção de várias outras mulheres que nos antecederam, como ilustram os versos de Evaristo, no poema vozes de mulheres, optamos por um referencial com mulheres negras como nossas principais interlocutoras, assim, elegemos para o início do diálogo: Gomes, Silva, Evaristo, hooks, Adichie.

Nilma Lino Gomes é referência para esta pesquisa, pois seus recentes estudos discutem como o movimento negro tem sido ao longo da sua história, um instrumento educador para sociedade brasileira, traz maior embasamento para pensarmos os coletivos que aqui optamos por chamar de Quilombo ao definir o movimento negro do século XXI, como:

... as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados pela luta antirracista e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos, artísticos com o objetivo explícito de valorização da história e da cultura afro-brasileira, com o objetivo explícito da superação dos racismos e a discriminação racial no Brasil. (Gomes, 2018)

Narrar será o instrumento metodológico desta pesquisa, e Conceição Evaristo contribui para esse pensamento ao abordar o conceito de “Escrevivência”: escrever a vida, as experiências vividas por nós e por nossos ancestrais. Optar pela narrativa como metodologia para escrever a vida é ir ao encontro de nossa ancestralidade, assim, descolonizando a forma de ser e estar dentro da academia.

Bell hooks (2013) é de extrema importância para esta pesquisa, pois seus estudos sobre o feminismo, a afetividade e o protagonismo da mulher negra dialogam intimamente com a pretensão de transgredir a forma acadêmica de pensar. Além disso, a autora é referência teórica para muitos Coletivos/ Quilombos femininos, visto que ela nos aponta caminhos didáticos para a superação do sexismo e do machismo, entre outras formas de opressão, pensar em como podemos construir histórias. Assim como Hooks, Chimamanda Ngozi Adichie contribui para pensarmos o que são os feminismos em nossa sociedade atual, quais são nossas trincheiras e como as superarmos.

O referencial aqui proposto quer dialogar intimamente com o que faz a literatura. Evaristo (2007) afirma que a literatura, para os descendentes da diáspora, é o instrumento para a criação do mito fundante. Por meio dela, os povos podem narrar suas memórias e, por essa razão, essas autoras são de extrema importância para esta pesquisa. Com o auxílio da literatura, pretendo, no texto de tese, elaborar uma pesquisa e contar histórias.

Considerações finais

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem - o hoje - o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.
Conceição Evaristo

Este artigo é uma introdução do que buscamos desenvolver ao longo da pesquisa de doutorado. Queremos encontrar as mulheres que com a

força de suas ancestralidades transformaram as vozes ancestrais em atos revolucionários, que buscam o bem viver na prática, na luta cotidiana e coletiva **ubuntu**.

A única consideração final que podemos apresentar nesse texto é que essas linhas são o ponto de partida de um estudo que pretende entrelaçar literatura, ancestralidade e luta antirracista. O resto será encontros e partilhas.

Referência

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das letras, 2014.

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

CYRULNIK, Boris. *Os Alimentos do afeto*. Tradução de Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Editora Ática, 1995.

EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 419-441.

_____. *O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis. Vozes, 2017.

_____. *Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. *Revista Estudos Feministas*, V.3, nº 2, 1995, p. 454-478.

HOOKS, Bell. *Ensinado a transgredir. A educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar; 2007.

MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. *O Negro no Brasil de Hoje*. São Paulo, Editora Global, 2006.

OLIVEIRA, Neuza Maria Sant' Anna. *Mulheres Negras Intelectuais Periferia*. Rio de Janeiro: Imperial, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENEZES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p.73-117.

SAHAGOFF, Ana Paula. *Pesquisa Narrativa: Uma Metodologia para compreender a experiência humana*. In: XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq Centro Universitário Ritter dos Reis. 11º. 2015. Porto Alegre.

Eixo 2

Juventude, territ3rios e colonialidade

Ser jovem aprendiz e a questão racial

*Diomário da Silva Junior*¹

Introdução

A condição de professor atuante na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro há 27 anos, trabalhando com jovens residentes na periferia, em condições sociais e econômicas fragilizadas, conduziu minhas reflexões e inquietações sobre como informar e orientar sobre melhores condições de vida, para além da educação formal, na transição da juventude para a vida adulta. Entendo, como Paulo Freire, a educação como prática de liberdade. Para jovens pobres precisa, também, encaminhar a integração na sociedade do capital.

Neste sentido, e percebendo a necessidade e demandas de qualificação profissional e de melhoria de condições econômicas dos alunos fui em busca de informações que me ajudassem a orientar os jovens-alunos para conciliarem suas atividades educacionais e inserção no mercado de trabalho. Por isso, comecei a pesquisar programas que atendessem as demandas e fossem capazes de criar pontes, caminhos para uma vida adulta de melhor condição humana, social e econômica para os alunos da rede pública do município do Rio de Janeiro.

Buscando atender as minhas inquietações encontro o Programa Jovem Aprendiz regulamentado pela Lei Nº 10.097², de 19 de dezembro de

¹ Professor de Geografia das redes pública e privada da cidade do Rio de Janeiro, participante do GPMC. Doma.kli@hotmail.com

²A Lei 10.097/2000 afirma que empresas de médio e grande porte devem contratar jovens com idade entre 14 e 24 anos como aprendizes.

2000, que tem como premissa a “formação técnico-profissional” (art. 428 §4º) de jovens com faixa etária a partir de 14 até 24 anos. No Art. 428, da referida lei, é tratado como o Contrato de Aprendizagem, definindo ser este:

(...) um contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 e menor de 24 anos, escrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação. (Lei 10.097/2000 – Art. 428)

O interesse em estudar esse programa é pelo fato de se constituir na mais ampla e disseminada política pública, de âmbito nacional no século XX, cuja missão se propõe articular empresas, e instituições de educacionais, de forma a propiciar o acesso de jovens ao mercado de trabalho com toda uma rede de benefícios sociais e oportunidade de qualificação. Dado essa envergadura, o PJA se apresentou como uma excepcional porta de entrada ao mercado de trabalho formal, com máximo nível de inclusão.

Desenvolvimento:

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população jovem brasileira no ano de 2000 era de aproximadamente 37.658.227 milhões de habitantes³, na faixa entre 14 a

O contrato de trabalho pode durar de até dois anos e, durante esse período, o jovem é capacitado na instituição formadora e na empresa, combinando formação teórica e prática.

Os jovens têm a oportunidade de **inclusão social com o primeiro emprego e de desenvolver competências para o mundo do trabalho**, enquanto os empresários têm a oportunidade de contribuir para a formação dos futuros profissionais do país, difundindo os valores e cultura de sua empresa.

³ O montante total de brasileiros segundo o IBGE em 2000 era de 169 799 170 milhões (https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tabelagrandes_regioes211.shtm, acesso em 12/05/2019)

24 anos, esses dados demonstram a necessidade de políticas públicas voltadas para jovens. Desta forma, agindo em consonância com as propostas dos organismos mundiais, onde políticas voltadas para atender as demandas da juventude tornaram-se pautas relevantes, o governo do presidente da República Fernando Henrique Cardoso, sanciona a **Lei 10.097 de 19 de dezembro de 2000**. Esta lei que altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho, vai ter várias denominações: *Lei do Aprendiz*, *Lei do Menor Aprendiz*, *Lei do Jovem Aprendiz* ou *Lei do Aprendiz Legal*. A responsabilidade de execução e fiscalização desse regime jurídico fica ao encargo do Ministério do Trabalho e Emprego.

Em relação as várias denominações da lei de aprendizagem exposta anteriormente, utilizo neste trabalho a denominação Jovem Aprendiz, muito por conta do que se entende como Menor Aprendiz. A carga negativa da categoria “menor” tem como perspectiva a definição dada no decreto lei 17.943⁴, em seu artigo primeiro:

O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente as medidas de assistência e proteção contidas neste código.

O menor era a parcela da população que deveria ser vigiada e controlada, na atualidade o conceito continua apontar em algumas situações a forma discriminatória do passado. É comum olhar para esse segmento por conta da construção dos imaginários sociais, onde menor é assim chamado, jovem residente nas periferias urbanas das cidades brasileiras, e suas ações são passíveis de questionamentos e desqualificações, sem que haja reflexões das condições sociais, econômicas, educacionais e territoriais as quais estão submetidos, sendo

⁴ Código de Menores de 1927.

tratado como problema, merecendo um controle por parte do Estado, não se leva em consideração as suas reais necessidades.

No desenvolvimento desse estudo sobre o Programa Jovem Aprendiz, adoto o conceito de juventudes por assim entender ser a melhor definição para a população na faixa etária dos 14 aos 24 anos.

Como já abordado, a estruturação das legislações desenvolvidas apresenta em suas configurações a questão juventude, trabalho e educação. A Constituição de 1988, assim como a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8.069 de 1999, já apresentam marcos legais para a inserção do jovem no mercado de trabalho. A decisão governamental com a publicação da lei de aprendizagem no ano 2000 é decorrente do processo que estava em andamento.

Estudos desenvolvidos apontavam o crescimento em percentual da população de jovens no Brasil, merece destaque Oliveira (1999), em seu trabalho População Jovem no Brasil: a dimensão demográfica, onde o autor demonstra que na década de 90, no seu início a população entre 15 a 24 anos era de aproximadamente de 28 milhões, já na segunda metade da década atinge um valor de 31 milhões de habitantes.

Essa juventude representava a época quantitativo populacional significativo, sendo embalada por produções musicais questionadoras, onde se destacava as letras do Cazuza nas músicas Brasil e Ideologia, ambas do disco Ideologia de 1988. Em seu trabalho, descreve as condições sociais do Brasil, apontando a corrupção, desigualdade social e os preconceitos. Realiza uma radiografia da sociedade brasileira sob o olhar do seu filho da classe média.

O jovem autor, retrata em parte uma visão dos que estão sem um rumo, perderam a esperança das transformações esperadas pelos movimentos que atuaram na luta pela redemocratização brasileira ao longo da década de oitenta, no término do regime militar.

Em São Paulo, neste mesmo período do álbum Ideologia, surgem os Racionais Mcs com uma reflexão social a partir da visão dos paulistanos da periferia da cidade de São Paulo, movimentando a juventude e contribuindo o pensar as suas condições, assim como, fortalecer seu pertencimento a periferia e a busca por conquistas sociais, colocando-se como sujeitos de direitos.

A faixa etária que o programa abrange demonstrava a necessidade de ação governamental, como também o envolvimento por parte dos seus organismos de planejamento no desenvolvimento de políticas capazes de atender as demandas reivindicadas pela população de jovens brasileiros, dentre elas a inserção no mundo do trabalho, assim como a busca pelo seu processo de escolarização, neste sentido entendo a criação da lei 10.097/2000.

Essa nova lei sancionada, vai de encontro com Constituição federal de 1988, como fica explicitado na Emenda Constitucional nº 20, de 1998:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXXIII - proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos;

Ao seguir as prerrogativas constitucionais, a Lei 5.452/1943 da Consolidação das Leis do Trabalho, sofre alteração na sua normativa, tendo ela do ponto de vista histórico a função regulamentadora das condições de aprendizagem no país, onde proibia a contratação para o trabalho de jovens menores de 18 anos, exceto os que desenvolvem atividades de trabalho em oficinas de familiares, onde seus responsáveis são quem os orienta na atividade profissional, ou seja, encontra-se na

condição de aprendiz, mas a atividade é coordenada pelo pai ou mãe, o que denominamos auxiliar/aprendiz, herdando a profissão da família.

A nova lei, limita a entrada no mercado de trabalho para jovens a partir dos 14 anos e só na condição de aprendiz, onde eles poderão estar submetidos ao treinamento técnico/profissional na condição de jovem trabalhador.

Condição semelhante fica explícita na Lei 8.069/1990, no seu capítulo V: Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho, em seus artigos:

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

Art. 61. A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei.

Art. 62. Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;

II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente

III - horário especial para o exercício das atividades.

Art. 64. Ao adolescente até quatorze anos de idade é assegurada bolsa de aprendizagem

A lei de aprendizagem brasileira fere em parte a convenção 138 da OIT, pois em seu item 3, afirma que a entrada do jovem no mundo do trabalho só deverá ocorrer após término do estudo compulsório.

Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, em seu artigo 208, aponta:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I-educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

Ao relacionar a indicação da OIT com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, deveria ser iniciada a participação da juventude brasileira no mercado de trabalho a partir dos 18 anos, mesmo na condição de aprendiz. A convenção aponta ser importante a conclusão da formação básica para a entrada no mundo do trabalho, a legislação educacional brasileira demonstra ser a educação básica e obrigatória concluída até aos 17 anos, cabe ressaltar que o estado continua a ter obrigações quando pensamos nessa etapa de escolarização, Educação Básica, que é composta pelo Ensino Fundamental I, Fundamental II e o Ensino Médio, a todos os seus cidadãos independente da sua idade.

Apesar de entender que a faixa etária proposta pelo governo na condição de aprendiz, atinge um segmento populacional em que a entrada no mundo do trabalho é precoce, por conta das condições socioeconômica, é relevante pensar: Quem está desde cedo trabalhando? Como ser um jovem aprendiz? Quais são os caminhos para a seleção do jovem aprendiz?

Segundo o Manual de Aprendizagem, o princípio básico para a seleção é:

O empregador dispõe de total liberdade para selecionar o aprendiz, desde que observado o princípio constitucional da igualdade e a vedação a qualquer tipo de discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais, bem como a observância aos dispositivos legais pertinentes à aprendizagem e a prioridade conferida aos adolescentes na faixa etária entre 14 e 18 anos, além das diretrizes próprias e as especificidades de cada programa de aprendizagem profissional. (Manual de Aprendiz, p.16)

O empregador/contratante possui autonomia na escolha do jovem a ser contratado na condição de aprendiz, dentro das prerrogativas básicas ditadas pelo governo, dentre elas destacamos, as funções que coloquem em risco a segurança do jovem aprendiz, quando a atividade fim é insalubre, orienta-se a contratação de jovens com mais de 18 anos, zelando pela integridade física, do menor de idade referendado pela idade penal. Essa condição de autonomia, mesmo delimitada pela Lei de Aprendizagem será capaz de garantir a isonomia dos contratados, quando pensamos na questão de cor e gênero por exemplo.

Cabe um questionamento em relação a eficiência do programa, a falta da articulação entre os ministérios do Trabalho com o da Educação, tendo em vista ser a lei de aprendizagem constituída na relação – ensino/trabalho. Mesmo dentro do período de governos mais comprometidos com as questões sociais, a falta de diálogo entre a Educação e o Trabalho existia, quando temos como análise o Programa Jovem Aprendiz.

A relação que deveria ocorrer, torna-se mais difícil com o atual ordenamento político brasileiro, onde o presidente da República eleito em 2018, para o quadriênio 2019/2022, edita a medida provisória 870/2019, extinguindo o Ministério do Trabalho e Emprego, redistribuindo a suas atribuições com o Ministério da Justiça e Segurança Pública, além das suas atribuições passou a cuidar também da efetiva circulação de pessoas no país, com a Coordenadoria de Imigração e o Ministério da Economia, que fica responsável pela fiscalização em relação as questões sobre trabalho, cabendo aplicar sanções previstas em normas legais e coletivas na proteção ao trabalhador, nesta conjuntura, as ações punitivas não atingem ao empregador, mas sim a classe trabalhadora. A desestruturação da justiça do trabalho, assim como o término do Ministério do Trabalho e Emprego só o trabalhador tem a perder.

A fiscalização do cumprimento da lei da aprendizagem, também perde com as mudanças ocorridas neste início de 2019, o controle era deficitário com a estrutura anteriormente existente, onde o Ministério do Trabalho e Emprego apontava ter um número reduzido de funcionários na Secretaria de Inspeção do Trabalho, organismo responsável por acompanhar a aplicação da lei, criando dificuldade para a efetividade do programa para iniciar o jovem no caminho de sua qualificação profissional.

As condições apontadas anteriormente, assim como o não alinhar Ministério de Trabalho e Emprego com o Ministério da Educação, enfraquecia, assim como hoje enfraquece o desenvolvimento do Programa Jovem Aprendiz, por entender onde há aprendizagem, encontra-se o processo educacional, penso que não basta a essa juventude a formação na educação dita profissionalizante, mas a educação para viver, entender e intervir neste mundo.

No corpo do decreto lei 5598/2005, é explicitado a importância do vínculo escolar, quando o jovem busca a condição de aprendiz deve estar em pleno desenvolvimento escolar e o programa deve reforçar a necessidade da relação escola/programa jovem aprendiz.

§ 1º A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, **matrícula e frequência do aprendiz à escola**, caso não haja concluído o ensino fundamental, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica.

Estruturada legalmente e explicada as condições de aprendizagem, essas juventudes iniciam um trajeto pela qualificação profissional. Será que as juventudes disputam em condições de isonomia estar presente no Programa de Aprendizagem?

Nesta perspectiva, entendo que a produção de Mário Theodoro (2008), Carlos Hasenbalg (2005), Luciana Jaccoud e Nathalie Beghin (2002), e Marcelo Paixão (2014), são importantes por demonstrar a partir de dados quantitativos como foram estruturadas e foram se atualizando as condições de discriminação e as desigualdades raciais no Brasil. Constituem, então, um conjunto de obras relevantes, que analisando a formação da sociedade e do mercado de trabalho no Brasil, evidenciam que a subalternização do negro simplesmente se perpetua, apesar da condição de efetiva igualdade de direitos. A forma da inserção do negro no mundo do trabalho vai se consolidando dentro de padrões como os apontados nos escritos de Mário Theodoro (2008).

O perfil de ocupação da força de trabalho assumirá, então, nova conformação. Enquanto a mão de obra imigrante chega e ocupa-se cada vez mais da produção de café, uma parte crescente da população de escravos então liberados, vai se juntar ao contingente de homens livres e libertos, a maioria dos quais se dedicava seja à economia de subsistência, seja a alguns ramos ligados aos pequenos serviços urbanos. (THEODORO, 2008, p. 24)

A literatura mostra que a tradição agroexportadora da economia brasileira permanecerá ao longo do período pós abolição (FURTADO, 1976 e PRADO JUNIOR, 1978). Como a presença do imigrante foi incentivada como mão de obra no espaço agrário, a tendência que se cumpriu era que grande parte da propriedade agrária ficasse nas mãos de alemães, italianos, poloneses. Diante da situação em andamento, o fluxo de negros para o espaço urbano ocorreu, não por falta de capacidade no trabalho mais complexo que se instalara nas unidades agrárias, mas devido a um projeto político de concessão de terras e oportunidades aos cidadãos desejados, “civilizadores”.

Assim foi se ampliando a concentração de negros nas áreas urbanas dentro de uma conjuntura de transformações desenvolvida ao longo, principalmente, do governo de Getúlio Vargas. Era o início da industrialização brasileira. Momento em que o segmento industrial contou com vultosos aportes financeiros governamentais, contribuindo para o desenvolvimento do modelo de substituição das importações. Só então, com o crescimento econômico exigindo mais e mais mão de obra e qualificação profissional, o que só vai se expandir no “milagre brasileiro dos anos 70, vai começar a inclusão de maior quantidade de negros em atividades assalariadas nos setores mais dinâmicos da economia.

A partir da realidade posta, a análise de Lélia Gonzalez (2018) é importante para refletir sobre o racismo, que determina vantagens para brancos e desvantagens para negros nesta sociedade de classe:

No Brasil, o racismo – enquanto construção ideológica e um conjunto de práticas – passou por um processo de perpetuação e reforço após a abolição da escravatura, na medida em que beneficiou e beneficia determinados interesses. “Nas sociedades de classes, a ideologia é uma representação do real, mas necessariamente falseado, porque é necessariamente orientada e tendenciosa – e é tendenciosa porque seu objeto não é dar aos homens o conhecimento objetivo do sistema social em que vivem, mas, ao contrário, para mantê-los em seu ‘lugar’ no sistema de exploração da classe” (Althusser, L., 1967, p.39-40). Vale ressaltar que a eficácia do discurso ideológico é dada pela sua internacionalização por parte dos atores (tanto os beneficiários quanto os prejudicados), que o reproduzem em sua consciência e em seus comportamentos. (GONZALEZ, 2018, p.64)

Inquestionável, a partir dessa argumentação, o fato de que políticas públicas de igualdade se fazem necessárias, não apenas no papel e sim na prática, tendo o Estado promotor, como agente fiscalizador e a sociedade

(todos os atores sociais) participe do diálogo e das ações a serem implementadas.

O PJA, se estiver atento às questões postas nesse trabalho, pode funcionar como um pequeno exemplo de política pública, capaz de enfrentar com êxito a enorme disparidade econômica que encontramos no Brasil, onde historicamente não existe uma justiça distributiva capaz de se aproximar do seguimento social da população que mais precisa, naturalizando a condição de excluído. Tal naturalização funciona como um acordo social de invisibilidade do fato de que a desigualdade social e econômica tem cor, ampliando os efeitos do racismo e reduzindo assim as oportunidades e os horizontes, da população negra.

A naturalização da desigualdade, por sua vez, engendra no seio da sociedade civil resistências teóricas, ideológicas e políticas para identificar o combate à desigualdade como prioridade das políticas públicas. Procurar desconstruir essa naturalização da desigualdade encontra-se, portanto, no eixo estratégico de redefinição dos parâmetros de uma sociedade mais justa e democrática. Neste sentido, a questão da desigualdade racial necessita ser incorporada como elemento central do debate. (HENRIQUES, 2001, p.1)

Na condição demonstrada pelo autor, entendo que a Programa Jovem Aprendiz, que é uma política pública voltada ao atendimento da juventude pobre não pode ser reproduzidor das “tradições” de preconceitos e discriminação racial que perpetuam as injustiças sociais e desigualdades raciais. Se seus agentes, programas, mecanismos de convocação e seleção não estiverem atentos à questão racial, como serão capazes de oportunizar equidade – igualdade de oportunidades – e isonomia no encaminhamento dessa juventude, num itinerário para sua vida profissional, dentro de padrões dos direitos constituídos na Consolidação das Leis Trabalhistas?

A perpetuação do preconceito, da discriminação e das desigualdades raciais obstaculizam o crescimento e progresso social da população negra e da sociedade brasileira. E na medida em que esse processo de exclusão se cristaliza, torna inviável a própria construção de uma sociedade democrática, pois as relações sociais ficam sempre deficitárias.

Noventa anos depois da abolição do escravismo, os negros e mulatos brasileiros aglomeram-se nas posições subordinadas da estrutura de classes e nos degraus inferiores do sistema de estratificação social. Em toda parte, no Brasil urbano pode-se reconhecer um pequeno estrato médio de cor, mas seu tamanho relativo está sempre aquém do da classe média branca. Esses não-brancos, que conseguiram fugir à pobreza, apresentam típica inconsistência de *status* – a maioria deles tem uma educação superior às realizações ocupacionais e de renda – e enfrentam sérias dificuldades ao preservar sua própria posição social para seus filhos. Outrossim, uma vez que os pólos brancos e negro não definem uma dicotomia, mas apenas fixam os extremos de um contínuo de diferenças mínimas de cor, a abertura de estrutura social para a mobilidade social ascendente é inversamente relacionada à negritude da pigmentação da pele. (HASENBALG, 2005, p. 207)

Analisando essa condição de extremos ao pensar a questão entre os negros e brancos, observo a pobreza no Brasil e a sua reprodução, não necessariamente na escassez de recursos, mais na desigualdade do processo distributivo dos recursos. Assim como as oportunidades, a mobilidade social é bloqueada. A questão racial é uma componente fundamental da reprodução dessa exclusão.

Conclusão

Afirmar que na estrutura piramidal da sociedade brasileira a população negra encontra-se localizada em sua base, quando trabalhamos com as variáveis renda, empregabilidade e escolarização, é simplesmente acabar de pintar um quadro já esboçado e perpetuado pelo processo

discriminatório e desigual hegemônico, ao tratar do negro e a sua inserção controlada no mundo social brasileiro, condição também encontrada na aplicação pelo empregador/ contratante do Programa Jovem aprendiz.

Referências

GOMES, Nilma L. *Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades*. Trabalho apresentado na 27ª reunião da ANPED. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt21/t218.pdf>, acesso:2019

GONÇALVES, Maria das Graças. *O Discurso possível de uma juventude excluída*. Cadernos PENESB n°11, 2009/10, pág. 23-72. Disponível em <http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/PENESB%2011.pdf>, acesso:2019

GROPPO, Luiz A. *Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude*. Revista Desidades n° 14, ano 5, mar 2017. Disponível em <http://desidades.ufrj.br/wp-content/uploads/Desidades14PT-1.pdf>, acesso:2019

HASENBALG, C. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Belo Horizonte, Ed. UFMG; Rio de Janeiro, IUPERJ, 2005.

JACCOUD, L. B. e BEGHIN, N. (org.). *Desigualdades Raciais no Brasil: Um balanço da Intervenção Governamental*, IPEA, Brasília, 2002.

JUNIOR, C. P. *História Econômica do Brasil*. Editora Brasiliense, São Paulo,1978.

PAIXÃO, Marcelo. *A Lenda da Modernidade Encantada: Por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação*. Editora CRV, Curitiba,2014.

THEODORO, M.L. *A Formação do Mercado de Trabalho e a Questão Racial no Brasil*. In: THEODORO, M. L.(org.). *As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos*, Brasília. IPEA, 2008.

Zona de emergência do campo teórico: modernidade/colonialidade/decolonialidade

Eliane Almeida de Souza e Cruz¹

Introdução

A teoria só tem validade sempre e quando se leva a prática da transformação da sociedade. (VASCO, 2007:21)

No corpo desse texto pretendo trazer uma contribuição da opção teórica denominada – Modernidade/Colonialidade e o seu oposto, a Decolonialidade, pois ela produz uma ação/reação de mudança no modo de como podemos perceber o mundo, após anos de uma imposição hegemônica de poder e de saber nortecêntrico, a Modernidade/Colonialidade.

O movimento da Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade foi gestado no fim dos anos 90, do século passado e tem sido utilizado em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais como campo teórico-metodológico.

Essa opção teórica me foi apresentada pela primeira vez em julho de 2012, em um seminário que aconteceu em setembro de 2012, na UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro promovido pelo Grupo de Pesquisa GPMC² e Culturais, no qual me integrei imediatamente após esse

¹ Eliane Almeida de Souza e Cruz – Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). hexlili@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7783231719000851>

² Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas em Movimentos Sociais

seminário. Nesse encontro, pude retornar laços de amizades de mais de dez anos com um dos fundadores (Luiz Fernandes de Oliveira) e que estava engajado na discussão das categorias do campo teórico. No mesmo ano de 2012, prestei concurso para o mestrado no CEFET/RJ³, no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais. Nesse curso de pós-graduação ampliei a discussão de um trabalho monográfico de uma especialização na UFRRJ/CESPEB⁴, no qual discuti o currículo escolar da área de História da rede estadual do RJ e a presença/ausência da Lei 10.639/03, relacionando aos estudos raciais, curriculares e epistêmicos. No mestrado comecei a estudar esse novo campo conceitual - Modernidade/Colonialidade e Decolonialidade, a partir de textos de Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Maldonado-Torres, Grosfoguel, Castro-Gómez e Boaventura dos Santos; teóricos que me mostraram nova maneira de interpretar o mundo para além da minha prática pedagógica escolar. Devorei essa literatura, e assim, desenvolvi uma dissertação que objetivou compreender e analisar as tensões causadas pelos conteúdos curriculares da disciplina História, na Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro e, principalmente, os desdobramentos curriculares desse CMH de acordo com o que determinava a Lei n.º 10.639/03, dialogando com cinco docentes da área de História. Em 2017, iniciei o Doutorado na UFRRJ, e concluí em março de 2020, via Webdefesa, na primeira semana de uma pandemia que assolou o mundo e o Brasil. Essa pesquisa se desenvolveu na perspectiva política e da relação imbricada da crítica, da emancipação e das práxis, a partir da metodologia da *Autoetnografia*, ou seja, refletir a minha formação, reflexão sobre as práticas pedagógicas, memórias e mudanças-permanências no saber-fazer

³ Centro Federal de Educação Tecnológica/Rio de Janeiro.

⁴ Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica no Ensino de História

da docência antirracista, num jogo dialético de interesse social, político, cultural, econômico e de poder de forças antagônicas que geram uma hierarquização epistêmica, ao questionar o currículo escolar ainda balizado por uma literatura eurocêntrica.

Modernidade/Colonialidade e Decolonialidade

As categorias desse campo teórico ampliaram o entendimento de mim e do mundo, portanto, percebi que a leitura do marxismo envolvia e poderia ser desdobrada e ampliada em conjunto com a análise dessa opção; vislumbrei que essas categorias me possibilitariam uma maior reflexão do meu ofício de professora/educadora e do saber, nas especificidades, do significado epistêmico tanto de um quanto de outro.

Então, no ano de 1999, Arturo Escobar num congresso latino-americano em Amsterdam, apresentou a conferência: *Mundos e Conhecimentos de Outro Modo*, e que causou um estranhamento e desconhecimentos por parte dos participantes que têm a sua base no pensamento europeu dominante, pois esta perpassa por uma superioridade racial/étnica, cultural e epistêmica, e que também se expressa na dominação da Natureza, enquanto um espaço para a destruição do meio físico e cultural, onde essa Colonialidade:

É um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na *imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo* como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. (QUIJANO, 2013:84)

A hegemonia conceitual do Sistema Mundo se mantém condicionada à reprodução do sistema ideológico da Modernidade/Colonialidade (DUSSEL, 2005); (MALDONADO-TORRES, 2010), forjado no processo de

dominação espacial e intelectual nas áreas coloniais (América) a partir do século XVI, onde os europeus determinaram que seu *ethos* é o universal, e como a matriz colonial de poder.

Segundo Palermo (2014:24), o conceito de Modernidade pode ser caracterizado por três autores decoloniais: para Dussel é um mito, é uma invenção eurocêntrica com a genealogia que tem o seu ponto de partida as civilizações gregas e as romanas; segundo Dussel (2005) a Europa era periferia, era o extremo ocidental de outro centro de poder inter-regional: a Índia, o Mediterrâneo Oriental e a Ásia; já para Quijano, a Modernidade é identificada pelo e com o surgimento do modo de produção capitalista e das suas relações entre a produção e o trabalho, e principalmente, nessa relação fundada na diferença racial, que aparece no discursivo de dominação após o século XV. Mignolo concorda com Dussel, pois para ele a Modernidade se dá a partir da construção de novas cartografias comerciais e das relações de poder.

Essas relações de poder Quijano denomina de poder da Modernidade como Colonialidade do Poder (2010).



Esquema desenvolvido pela pesquisadora a partir do texto La Poscolonialidad Explicada a los Niños de Santiago Castro-Gómez.

(Elaborado pela autora)

O esquema acima se refere à perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade, onde o primeiro mito de fundação da Modernidade, da eurocentralidade é estabelecido pelo *eu penso, logo eu conquisto*, o pensar é sinônimo de ser humano e que vai legitimar a dominação de Aby Ayala (América) como território desprovido de qualquer humanidade, e se assim o é pode ser conquistado e destruído; determinou, também, que a subjetividade europeia é o padrão dessa humanidade, desprezando a existência e a fala do diferente; a Modernidade, também, coloca a razão e ciência como elementos primordiais em detrimento as emoções e intuições; outra questão que ela estabelece como padrão são os locais de hegemonia política e cultural, ou seja, locais da legitimidade da razão e a ciência: Espanha, Portugal, Itália, Inglaterra, França e Holanda. Esses constructos foram uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América, e que se sustentou numa classificação racial/étnica da população mundial e que determina o padrão de poder nas dimensões societárias, de gêneros e de raças.

A ordem mundial da Modernidade/Colonialidade provocou diversas e fúnebres invasões em Pindorama⁵ e na Aby Ayala⁶, durante o período das “grandes navegações/invasões”, século XV, esses locais foram apossados pelos europeus, e, também, no mesmo momento, foi estabelecida a conceitualização da diferenciação racial entre os seres humanos, a partir de um caráter teológico, ou seja, um Racismo Teológico, através do mito

⁵ Palavra derivada do Tupi-Guarani (terra das Palmeiras), nome que os nativos chamavam as terras brasileiras, e que uma designação o local mítico livre dos males.

⁶ Literalmente significa *terra em plena madureza* ou *terra de sangue vital*. O nome era dado ao continente pelos povos Kuna, originário da região Darien (Panamá) e no Norte da Colômbia. Hoje muitos intelectuais indígenas ou não passam a usar oficialmente o nome do continente, numa referência à ancestralidade e legitimidade do nome em oposição ao nome dado pelos colonizadores, América, é uma posição ideológica desse grupo se expressa por um enfrentamento das bases políticas, sociais, culturais de subordinação e de silenciamento das culturas nativas indígenas desse continente.

de Cam, esse mito irá permanecer por vários séculos como alicerce de uma diferença entre seres humanos e não humanos, entre senhorxs e escravizadxs.

Quais são as bases desse mito? É a base do racismo religioso que se encontra no documento sagrado dos cristãos (Gênesis 9: 18-27), a Maldição de Cam, que transforma os seus descendentes na representatividade da África, como os seres degenerados e os que devem ser objeto de escravização: Noé, que era lavrador, plantou a primeira vinha. Bebeu o vinho, embriagou-se e ficou nu dentro da tenda. Cam, o antepassado de Canaã, viu seu pai nu e saiu para contar a seus dois irmãos. Sem e Jafé, porém, tomaram o manto, puseram-no sobre seus próprios ombros e, andando de costas, cobriram a nudez do pai; como estavam de costas, não viram a nudez do pai. Quando Noé acordou da embriaguez, ficou sabendo o que seu filho mais jovem tinha feito. E disse: ‘Maldito seja Canaã. Que ele seja o último dos escravos para seus irmãos’. E continuou: — Seja bendito Javé, o Deus de Sem, e que Canaã escravo de Sem. Que Deus faça Jafé prosperar, que ele more nas tendas de Sem, e Canaã seja seu escravo (BÍBLIA SAGRADA, 1991, p.22). Este direito teológico para a subordinação, escravização e exploração do africano foram amplamente absorvidas como propaganda ideológica, pois o racismo teológico se baseia na ideia de que Jafé, a representatividade da Europa, é o único que deva se apoderar de outras culturas e pessoas; Sem seria a representatividade da Ásia e Cam, da África, e, estes territórios deveriam ser dominadas e subjugadas. Por certo, a partir desse racismo teológico, a Europa tinha o direito de escravizar os africanos, além de que a escravidão era a maneira peculiar de penitência e, conseqüentemente o purgatório para a redenção de seus pecados. Assim, os escravos africanos ao entrarem nos navios negreiros (Tumbeiros) eram batizados, o que consistia numa atitude de retirar o pecado deixado por Cam.

A tríade Modernidade/Capitalismo/Sistema Mundo, de acordo com o esquema, não foi fruto de uma auto emancipação interna europeia, ou que tenha saído de uma imaturidade para um esforço autóctone da razão que poderia ocasionar à humanidade um pretense novo desenvolvimento humano. Para Dussel (2005) existe uma razão universal da Europa⁷, e, esta estabelece uma conquista epistêmica na qual o etnocentrismo europeu representou o único caminho que pôde pretender a uma identificação com a “*universalidade-mundialidade*”.

A Modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial, de *feridas coloniais* (PALERMO, 2014:07), que está imbricada com a tríade patriarcalismo, racismo e epistemicídio – homem, branco, heteronormativo e cristão passa exercer o poder nas relações socioeconômicas, além de explicitar as diferenças raciais como elemento de diferenciar entre aqueles que tem o domínio daqueles que serão dominados por caracteres físicos, e a grande consequência da Colonialidade é a destruição da cultura do outro. Uma legitimidade para a destruição da área conquistada de Aby Ayala/“América”, onde as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu que havia nesse território colonizado por eles.

Analisando o esquema da pós-colonialidade destacado por Castro-Gómez no seu texto, podemos observar que existe uma cumplicidade objetiva do capitalismo com as forças violentas que explodem no território colonial (FANON, 1968, p.50), a Colonialidade entra em conjunto com a

⁷ O conceito de Europa é um invento ideológico de fins do século XVIII (romântico alemão), que se limita em direção ao Norte e Oeste da Grécia até os atuais países da Croácia e Sérvia; a sequência do mundo medieval, e finalmente, o Mundo Moderno Europeu, a partir de 1492. A Europa constituiu-se como o —Centro da História Mundiall, e a constituição de todas as outras culturas como sua —periferal. Poder-se-á compreender que, ainda que toda cultura seja etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a “universalidade-mundialidade. (DUSSEL, 2005)

Modernidade, sem dúvida, a Colonialidade é constitutiva de todos os componentes políticos/sociais/ideológicos da Modernidade.

A segunda perspectiva é a da Colonialidade que implica na classificação e reclassificação da população do planeta, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos conformar um significado de uma matriz de poder na qual canalizar uma nova produção de conhecimento.

Colonialidade representa, apesar do fim do colonialismo⁸, um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações. Além disso, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (MALDONADO-TORRES, 2007:131).

A Colonialidade sobrevive até hoje nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna (idem).

Portanto, para Maldonado-Torres (2007), a Colonialidade tem suas bases em quatro eixos, que foram determinantes para uma negação e uma subordinação daqueles que foram colonizados pelos europeus:

- 1- *Colonialidade do Poder* que estabelece num sistema de classificação racial e sexual, numa formação e distribuição de identidades sociais de grupos superiores e inferiores, ou seja, delimita uma hierarquização da formação identitária entre homem/mulher e entre brancos/negros/indígenas/mestiços. Ocasionalmente um

⁸ Domínio político de controle sobre um território ocupado e administrado por um grupo de indivíduos com poder militar, ou por representantes do governo de um país ao qual esse território não pertencia, contra a vontade dos seus habitantes que, das muitas vezes, são despojados de parte dos seus bens (como terra arável ou de pastagem) de seus saberes de sua cosmovisão, de seu ser, de direitos políticos. Mesmo que o colonialismo acabe, a Colonialidade permanece.

- conflito que permanece imbricado nas estruturas contemporâneas em várias sociedades. Por certo, a manutenção desta hierarquia se configura pela homogeneidade dos centros de poder, de um poder branco/homem/europeu e na negação de outras formas de identidade mulher/negro/indígenas.
- 2- *Colonialidade do Saber* determinando uma posição de que existe uma única perspectiva de conhecimento: Eurocêntrica, e descarta qualquer existência ou visibilidade de outras racionalidades epistêmicas. Esta Colonialidade se evidencia, principalmente, no sistema educativo, desde a escola básica (Educação Infantil, Fundamental e Média) até nas universidades (graduação e pós-graduação). Esses são locais que sempre estão evidenciando os saberes e a ciência europeia como padrão científico-acadêmico e intelectual, e, num grande silenciamento de outros diferentes saberes e realidades de outros espaços geoepestêmicos⁹.
 - 3- *Colonialidade do Ser* que estabelece todo um constructo discriminatório e preconceituoso para descaracterizar outros povos, principalmente negros e indígenas, como bárbaros, não civilizados, não gente, os sem almas, ou seja, o não ser; são grupos impermeáveis de ética, ausência de valores e também negação de valores Fanon (1968), imputando a eles um trato de inferioridade, subalternização e desumanização, de uma racionalidade moderna que assim os definiu. Este é um desenho criado para considerar esses grupos como não humanos. Ocasionalmente a “Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (Idem, p.34).
 - 4- *Colonialidade da Mãe Natureza e da Vida* onde a Modernidade/Colonialidade encontra a sua base na dissociação de princípios mútuos entre a Natureza e a Sociedade, além de uma Colonialidade cosmológica. Descartando, totalmente, a relação do Ser Humano/Natureza e vice-versa. O caráter milenar de cultuar a Natureza (biofísico), os humanos e o espiritual, incluindo a ancestralidade, foi esquecida; a quebra destes princípios, o mágico-espiritual e social, que sempre ocorreu em várias sociedades, para a integração da vida entre os seres vivos e o meio ambiente.

Esses quatro eixos da Colonialidade se espalharam pelos locais de domínio colonial europeu, e, suplantaram suas bases epistêmicas

⁹Conhecimento que cada território possui.

hegemônicas, na América Latina, na África e na Ásia, avançou com esse poder simbólico (BOURDIEU, 1989), mas, também, com intenso e voraz poder físico e material.

Evidentemente, o Colonialismo iniciado no século XV promoveu a concreticidade de duas violências, uma ao eliminar várias comunidades nativas, desde o Norte, à parte Central e Sul, do continente americano, provocando um genocídio. E uma segunda, que é a Colonialidade que ainda persiste nas sociedades colonizadas “a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando uma forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados” (OLIVEIRA; CANDAU, 2011, p.83).

As categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico, tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser) – e pressupõem o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (colonialidade do saber) (WALSH, 2009, p.131)

O *ethos* da Colonialidade eurocêntrica passa a representar os cânones de uma vida, de uma história, de uma religiosidade, das relações sociais, políticas e culturais, com características perpetuadas e hegemônicas para todas as outras sociedades que tiveram a sua interferência política, social e cultural por séculos, e que ainda, na contemporaneidade, determinam nestes padrões de poder, de vida, de saber e de ser. Assim, a influência da Colonialidade é desdobrada na vida cotidiana.

Considerações Finais

A teorização e a reflexão de uma determinada realidade é o farol para uma análise mais “fiel” das hipóteses levantadas, portanto, algumas categorias da opção decolonial da interpretação foram aqui apresentadas,

principalmente, a partir do texto *La Poscolonialidad Explicada a los Niños* de Santiago Castro-Gómez, são instrumentos teóricos que não descarta outras categorias, principalmente a marxista, mas se apresenta com um discurso mais independente e com as raízes específicas do processo nefasto de colonização das áreas subjugadas pelo padrão de poder do sistema mundo da eurocentralidade.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La Poscolonialidad Explicada a los Niños*. Colômbia: Editorial Universidad del Cauca, 2005.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas*. Buenos Aires: Coleccion Sur Sur, CLASCO, pp.55-70, set. 2005.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores, 2007, p. 127-167

_____. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B. S. & MENESES, M. P. (Org.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. Pp. 396-443.

OLIVEIRA, L.F.; CANDAU, V.M.F. *Pedagogia decolonial e educação antirracista no Brasil*. In; CANDAU, V. M. *Diferenças Culturais e Educação: Construindo Caminhos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011, p. 79-109.

PALERMO, Zulma. Para uma Pedagogia Decolonial. DelSigno: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula, (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 84-130.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogia De-Colonial: In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. UMSA, Revista “Entre Palabras”, Fac. Humanidades y Ciencias de la Educacion, n. 3, Bolivia, 2009. pp.129- 156. Disponível em: Acesso em: 23 jun. 2017.

Juventude negra e violência: recortes de uma realidade desconhecida de Macaé

*Joanna de Ângelis Lima Roberto*¹

Introdução

Esse trabalho é um pequeno fragmento do meu projeto de pesquisa para o doutorado, que surgiu de muitas formas em uma escola de comunidade na cidade de Macaé, no Estado do Rio de Janeiro, onde trabalho. Surgiu das falas de alunos e alunas ouvidas nos corredores da escola, assistindo muitas brigas, sala dos professores lotadas de alunos e alunas para conversarem com as orientadoras por causa da indisciplina em sala de aula.

Conversando com os colegas do GPMC, Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas, em uma reunião do grupo sobre não saber o que fazer nessa situação constante de violência na escola e que rumo dar aos meus questionamentos na pesquisa, o professor Luiz Fernandes de Oliveira me apresentou uma sequência de livros com dados de Macaé, realizados pela própria prefeitura. Estudando esses dados surgiram questões em minha cabeça que mais tarde foram melhor elaboradas, quando passei pela banca de qualificação do doutorado.

O processo dessa escrita muito me desafiou. Por vezes pensei em parar ou mudar a pesquisa, em razão da dor que me causava, todavia, o sentimento e a necessidade de por fim a uma angústia me rondava, além

¹ Doutoranda na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), professora na Educação Básica, Redes de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, na Cidade de Nova Iguaçu e na Rede Municipal de Ensino em Macaé. nanaufrrj5@gmail.com

dos companheiros e companheiras do grupo de pesquisa que me incentivavam a não desistir. Era necessário tornar viva essa “escrevivência”, através da pesquisa-ação dessa pesquisadora, mas, que não deixou de ser professora.

O que justifica a pesquisa ser realizada em Macaé e não na cidade de Nova Iguaçu onde moro, também localizada no Estado do Rio de Janeiro, primeiramente pensar na diferença da população habitacional e a relação do PIB dessas cidades. Nova Iguaçu com 796.257 habitantes no último censo, tem mais que o triplo de habitantes que Macaé, 206.728; no entanto Macaé tem um PIB de 73.412,55 Reais segundo o IBGE no ano de 2016, que é mais que o triplo do PIB de Nova Iguaçu 20.625,93 Reais. Isto é, existe muita pobreza em ambas as cidades, mas em Macaé a relação de habitantes/PIB nos faz perceber que existe um enorme grupo de excluído, que vive a margem do progresso da cidade, ficando apenas com os resíduos dessas riquezas, formando uma sociedade extremamente desigual, ou seja, uns vivendo com o **Luxo**, enquanto outros do “**Lixo**”, em meio ao esquecimento do Estado. Logo, esta desigualdade justifica o recorte da pesquisa, que apresenta o discurso de parte excluída dessa sociedade, que vem a ser a Juventude negra em Macaé.

Por trabalhar nessa cidade rica, a capital Nacional do Petróleo também conhecida como a Princesinha do Petróleo, promissora, por ter grandes investimentos na área do petróleo, com um fluxo de pessoas não residentes bastante elevado, surge em mim a necessidade de compreender o porquê dessa cidade não tratar toda a sua população como o mesmo cuidado. O porquê de meus alunas e alunos jovens negras e negros pobres da favela terem seus direitos cerceados, viverem em situação de risco e serem considerados violentos, indisciplinados e já terem seus destinos delineados como marginais, pois estão a margem dessa sociedade, sujeitos sem futuro.

Como questões geradoras da pesquisa temos: Em que dimensões as ausências do Estado constroem a violência no cotidiano da juventude Negra na Periferia de Macaé? E nos faz pensar em: como essas vidas ameaças resistem apesar da ausência de direitos? Que resistências seriam respostas a essas ausências?

Com o intuito de responder as questões de pesquisa, utilizo como referencial teórico o pensamento decolonial dos autores da Modernidade/colonialidade, como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh e Nelson Maldonado-Torres, por fazerem “referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista” e o conceito de Racismo Epistêmico (OLIVEIRA, 2018); Conceição Evaristo com o conceito de Escrivência e Marilena Chaúí abordando a Violência.

Pesquisa em ação

Para iniciar a pesquisa da Tese busquei conhecer mais a história do município de Macaé, transcorrendo por sua formação, suas lendas, sua cultura, a chegada da Petrobrás no final da década de 70 e início da década de 80, e uma onda de pessoas para esse trabalho. No enquanto, surgem também muitos desqualificados para o trabalho vindos de outras regiões do país, em busca de emprego. Com isso a população de Macaé cresce desordenadamente resultando no aparecimento de bairros sem infraestrutura estendendo-se até em áreas de preservação ambiental, originando uma parcela populacional marginalizada, aumentando o número de favelas/ comunidades na cidade, que tem a estimativa populacional para o ano de 2020 de 261.501 habitantes segundo o IBGE.

As primeiras ocupações irregulares ocorreram “junto à foz do rio Macaé, em área de manguezal: inicialmente as comunidades de Nova Holanda, Malvinas e Botafogo. A escola foco da nossa pesquisa fica

localizada no Botafogo, sendo que atende as crianças e jovens do Botafogo e das Malvinas também.

A prefeitura de Macaé através da coordenação do Programa Macaé Cidadão, realizou algumas pesquisas que culminaram em quatro livros, dos quais seus dados foram propulsores para o surgimento desse trabalho, bem como parte de sua justificativa. São eles: “Exclusão étnico-racial; um mapeamento das desigualdades étnico-raciais no Município de Macaé”(OLIVEIRA, 2005); “Exclusão social e desenvolvimento humano: um mapeamento das desigualdades socioeconômico do município de Macaé, RJ”(COSTA, 2007), ambos fazem uma Análise Sociológica da pesquisa domiciliar do Programa Macaé Cidadão 2001-2003; “Macaé Capital do Petróleo: Desenvolvimento Econômico, Desigualdades Sociais & Expansão Urbana” (CADENA e COSTA,2012) com dados de 2006-2007, além do Atlas Sócio territorial de Macaé: contribuição ao perfil territorial e demográfico (GUEDES,2015).

Nas apresentações de tais obras, encontram-se as ideias e preocupações para o destino das pesquisas realizadas pelos programas da Prefeitura, fala-se em elaboração de Políticas públicas de saúde e educação, além da promoção do desenvolvimento social e para o enfrentamento de mazelas sociais que por muitos anos afligem a cidade, ou seja, políticas públicas voltadas as necessidades e anseios da população, com o intuito de equalizar desenvolvimento econômico e social, com desenvolvimento humano, pois, trata de dados referenciados na escuta do cidadão.

Um projeto extenso e muito rico em descobertas, dando voz a alunos e educadores, no sentido de desmistificar uma concepção de cidadania até hoje impregnada no meio educacional. Não se forma a juventude para a cidadania. Eles já o são cidadãos...(GUEDES, In: OLIVEIRA 2005, p.7)

No entanto, quando analisamos os dados relacionados à população jovem da cidade de Macaé, a história não só se repete, como em muitas vezes se agrava em relação às Políticas Públicas direcionadas a população jovem negra. A população jovem de Macaé na faixa etária entre 15 a 24² anos são 17,8 %, ou seja, aproximadamente 30.797 indivíduos. Lamentavelmente, os dados mais recentes que temos da população de Macaé é o da última pesquisa do IBGE (2010). Encontrarmos como entrave a ausência de dados recentes, no site do IBGE, ponderando o fato de que, o censo é publicado a cada 10 anos e o Programa Macaé Cidadão, não tem mais realizado o Censo na cidade.

Através da última pesquisa (2001-2003) realizada pelo Programa supracitado, com dados minuciosos, a população de 0 a 24 anos de Macaé, gira em torno de 46,53%. Um número de 35.324 de 0 a 14 anos e 25.463 de 15 a 24 anos de idade. No percentual desses indivíduos sobre a população total por etnia temos 50,62% de negros, sendo que de 0 a 14 anos são 51,19% e de 15 a 24 anos temos 49,81%. Os dados também revelam que os negros tem dificuldade de acesso à educação depois do Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2005).

Segundo Costa (2007) as análises dos dados relativos à educação na cidade têm progredido nesses setores das políticas públicas, no entanto ainda está distante da universalização do acesso ao Ensino Médio, afirmando que “assumir de fato esta tarefa significa cuidar dos adolescentes e jovens na faixa etária de 15 a 24 anos, exatamente onde estão localizados os índices de violência”. (COSTA, 2007, p.170-171)

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), veiculou dados do “Atlas da violência- Retrato dos Municípios Brasileiros 2019 em todo o

² São considerados jovens as pessoas entre 15 e 29 anos de idade

Brasil”, com dados de pesquisa realizada no ano de 2017, que aponta Macaé como a 14^a cidade mais violenta do Estado³”.

A violência também pode ser encontrada dentro das escolas. Infelizmente no ano de 2018, o jornal “O Globo” publicou que “Macaé tem a terceira delegacia do Estado que mais registra casos de ameaças contra professor”, onde do ano de 2014 a 2017 foram mais de 624 ameaças dentro das escolas, ou seja, um professor a cada três dias. Com 15 registros, Macaé está em terceiro lugar entre as delegacias que mais registram esses casos (SINPRO, 2018).

Uma escola viva, mas que pouco pode fazer por seus alunos e alunas, crianças e jovens que vivem em uma comunidade, esquecida pelo Estado, digo esquecida, por não terem saneamento básico, viverem rodeadas pelo crime, sem direito ao lazer, moradia digna, ou seja, infâncias que crescem como sujeitos sem direitos e se tornam jovens sem direitos, vivem em um “Estado de Exceção do direito de ter esses direitos” (ARROYO, 2019,p.29). Por conseguinte, onde o Estado não está abre-se brechas para um poder paralelo entrar.

Utilizando as marcas trazidas pela subalternidade, busco aqui trabalhar conceitos caros à essa pesquisa bem como ao referencial teórico no qual nos debruçamos a pesquisar. Traços da pesquisa na decolonialidade mostra-nos que pouco é ofertado aos sujeitos outros ditos como subalternos, pelos sujeitos opressores, donos da história contada. Logo, mediante a história contada pelos nossos alunos e aluna, parte desse grupo de excluídos da sociedade, trazem suas falas para não terem mais suas histórias silenciadas.

³ Disponível em < <https://cliquediario.com.br/SEGURANCA/MAPA-MACAE-E-RIO-DAS-OSTRAS-SAEM-DO-RANKING-DAS-10-CIDADES-MAIS-VIOLENTAS-DO-ESTADO#:~:TEXT=DEPOIS%20DE%20TER%20SIDO%20APONTADA,NO%20ESTADO%20COM%2088%20HOMIC%3%ADDIOS>>. Acesso em 20 abr. 2021.

A realidade dos jovens foco desse estudo, em sua maioria negros moradores de comunidade, vizinhos do tráfico situação normal para eles, muitos os tem como modelo a ser seguido; grande número de gravidez precoce, muitas jovens evadem por esse motivo; o elevado índice de morte de jovens pela violência; interrupção das aulas por causa das trocas de tiro, o que hoje há pouco ocorrência; alagamentos; preconceitos e discriminações, além de violência doméstica e abandono. Que juventude é essa que pesquiso? O que se pensa sobre ela?

Juventude que por muito tempo foi e por muitos ainda é considerada sinônimo de problema, negatividade, como Dayrell (2007) destaca sobre o cuidado com a imagem que criamos acerca dos jovens, o risco de utilizarmos arquétipos construídos socialmente durante anos de escravidão e resquícios dela. Juventude impedida de falar, de se expressar, aliás, quando um subalterno pode falar? E quando fala ou não é ouvido ou não é levado a sério.

Alguns dos trabalhos que realizam juntos foram debates sobre as músicas e vídeos que assistimos. Após os debates, escreviam a relação deles com o assunto abordado, suas dores e impressões. Algumas falas me lembraram uma música que gosto muito, mas que ainda não trabalhamos, a música “Não é sério” da banda Charlie Brown. Uma fala em específico me impactou muito e após ser pronunciada por um, deu voz aos outros.

“Lá não é nosso lugar, a gente se diverte na maré”. Falando em relação à praia. Diziam não frequentarem a praia por ser de facção diferente à da comunidade deles. Muitos nunca atravessaram a cidade. Como diz a música: Cada um, cada um, cada lugar, um lugar. Existem lugares que não podem frequentar por não pertencer a eles, e eles sabem

⁴ Maré é o termo usado para o rio quando está cheio. Eles sobem em uma árvore e pulam no rio. Perdemos um aluno recentemente dessa forma.

disso. Ainda relataram diferentes situações que não foram ouvidos por serem de onde são.

Jovens negras e negros que passam da infância a juventude com o peso das obrigações que carregam, que moram em um lugar onde a ausência de tudo é o que os marca, levam consigo também as marcas das violências vividas através do Racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) sentido na cor de sua pele e o Racismo epistemológico⁵, ainda existente nas nossas instituições de ensino, com o silenciamento das culturas trazidas por seus ancestrais, tendo seus saberes e suas histórias invisibilizados; vivendo em vielas, que antes eram chamadas de favelas e agora transformaram em comunidades, para dar uma moralidade ao local marcado pelas ausências do Estado.

Todavia, nossas escrevivências⁶ não existem apenas para incomodar, mais para que através desse incomodo permutar a situação de incomodo. Fazer doer também é sua função, pois através dessa dor fazemos um movimento de auxílio para essa permuta. Como Conceição Evaristo, “nós não escrevemos para adormecer os da casa-grande, pelo contrário, é para acordá-los dos seus sonos injustos”. Penso que estamos trabalhando por uma equidade social, que se não a conseguirmos totalmente agora, ao menos iniciamos a luta por ela.

Considerações finais

Nesse processo de escrita que teve diversos momentos e interrupções, mudanças no cronograma e na pesquisa em si, pandemia de COVID 19, com essa longa quarentena, muitas perdas que serão irreparáveis, não apenas perdas materiais, como de emprego, grande

⁵ Racismo epistemológico acontece quando não se admite nenhuma “outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”.

⁶ Escritora Conceição Evaristo é convidada do Espaço Plural, TV Brasil.

parcela da população entregue ao descaso e a fome por parte dessas tão faladas ausências do Estado. O que menos importa nesse terrível quadro que atravessamos é minha pesquisa. Tendo em vista que a situação da comunidade pesquisada piorou muito.

No início da pandemia fizemos campanha até que o auxílio prometido pela prefeitura fosse disponibilizado, pois, soubemos das dificuldades que nossos alunos e alunas estavam passando, muitos tinham na escola um porto seguro contra a fome e agora com as escolas fechadas estavam totalmente desamparados.

A pandemia da COVID-19 fez emergir desigualdades que já existiam, mas não eram divulgadas amplamente. Anunciou que as diferenças e as desigualdades são ratificadas e sancionadas pelo Estado. Fez exteriorizar o melhor e o pior das pessoas. Os noticiários mostram o melhor através de campanhas principalmente nas comunidades carentes e o pior como o aumento da divulgação dessas desigualdades; pessoas negras inocentes presas; mortes por causa de furtos de gêneros alimentícios; abordagem em mercados, seguida de morte; jovem negro injustamente acusado de roubar sua própria bicicleta, tendo que provar que era dono, simplesmente por ser negro; jovem negra seguida por segurança de lojas em shopping, tudo isso devido a imagem construída socialmente de como deve ser um “mau elemento”.

Convivendo com a realidade desses jovens percebo que se escondem atrás de uma aparente satisfação, que, no entanto, conversando com eles deixam transparecer a dificuldade do que é ser jovem, e principalmente, do que é ser jovem em Macaé.

Ainda muito distante de concluir a pesquisa, mas, já posso identificar que culpabilizar, como é feito, esses jovens negros e negras pela violência que vivem ou exteriorizam, é uma forma de além de ocultar os que

realmente são culpados pela situação, é também uma maneira de violentar.

Reconhecer e valorizar as escrevivências desses que são subalternizados e invisibilizados é também aprender com as resistências de quem é oprimido. Reorganizar e reestruturar decolonialmente a escola, para receber nossas crianças e jovens pobres negros e negras, principalmente sem a cultura de medo por eles virem de ambientes que foram durante anos alimentados pela violência, não só a do tráfico, mas também a do Estado.

Fica então a proposta de repensarmos nossos conhecimentos e percebermos de que lado da história nós estamos e onde queremos estar para não sermos mais um a ratificar as violências causadas pelas ausências do Estado.

Referências

ARROYO, Miguel G. Vidas Ameaçadas: Exigências- Respostas éticas da Educação e da Docência. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019

CADENA, Alberto Silva; COSTA, Ricardo Cesar Rocha. Macaé, Capital do Petróleo: Desenvolvimento Econômico, Desigualdades Sociais & Expansão Urbana. Uma análise sobre as dimensões renda, educação, saúde, com base nos resultados da Pesquisa Domiciliar do Programa Macaé Cidadão 2006-2007. Macaé: Prefeitura Municipal de Macaé/ Coordenadoria Geral do Programa Macaé Cidadão, 2012.

COSTA, Ricardo Cesar Rocha. Exclusão Social & Desenvolvimento Humano: Um mapeamento das desigualdades e do desenvolvimento socioeconômico do Município de Macaé. Análise Sociológica da Pesquisa Domiciliar do Programa Macaé Cidadão 2001-2003. Macaé: Prefeitura Municipal de Macaé/Programa Macaé Cidadão, 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: Fávero, Osmar (et al) Orgs. Juventude e Contemporaneidade. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

GUEDES, A.A (Coord.) Atlas socioterritorial de Macaé: Contribuição ao perfil territorial e demográfico. 1ª Ed.-Macaé, RJ: Editora Funemac,2015.

OLIVEIRA. Luiz Fernandes de. Exclusão étnico-racial: um mapeamento das desigualdades étnico-raciais no município de Macaé. Análise sociológica da pesquisa domiciliar do programa Macaé Cidadão. Macaé: Prefeitura Municipal de Macaé/Programa Macaé Cidadão, 2005.

_____. Educação e Militância Decolonial. 1ª edição. Rj: Editora Selo Novo 2018.

SINPRO Macaé e Região (Sindicato dos Professores de Macaé e Região) Macaé tem a terceira delegacia do Estado que mais registra casos de ameaças contra professor. Disponível em: <http://sinpromacae-regiao.blogspot.com/2018/07/levantamento-aponta-macae-como-3-cidade.html> Publicado em : 16/07/2018. Acessado: 12/09/2019

TV BRASIL. Estação Plural. Escritora Conceição Evaristo é convidada do Estação Plural (Programa completo) Apresentadores: Ellen Oléria, Fernando Oliveira e Mel Gonçalves. Produção: Aline Penna, Stéphanie Gomes e Patrícia Lima; Roteiro: Luísa Caetano; Direção: Luca Bastolla; Edição e finalização: Vanessa Nascimento. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=Xn2gj1hGsoo&t=1912s>. Acesso em 19, maio,2021.

Favela, mulher e direitos humanos: uma breve reflexão geográfica

*Julia de Freitas Lopes*¹

Introdução

As janelas nos oferecem milhares de recortes da paisagem, a todo tempo, quando nos deslocamos pela cidade. Usando os diferentes meios de transporte coletivo que cruzam a cidade do Rio de Janeiro (mesmo o metrô, que teoricamente corre por debaixo da terra) uma coisa fica evidente: a moradia dos pobres se espalha por todos os cantos, especialmente subindo as encostas, fato que torna a construção ainda mais cara, no entanto, posicionada estrategicamente próxima aos locais de trabalho. Eis as favelas que são, primeiramente, local de moradia. Essas janelas nos convidam a refletir sobre elas: suas mazelas, suas histórias de constituição e resistência, a violência nela estabelecida, suas gentes, seus ritmos.

As favelas cariocas aparecem diariamente nos canais de televisão como *locus* da violência, quer seja perpetrada pelo poder do narcotráfico ou das forças policiais do Estado. Violência responsável por ceifar a vida, especialmente de homens adultos jovens, vítimas de armas de fogo.

Em meio ao fogo cruzado, literal e metafórico, pensamos que são as favelas o lugar de exceção dos direitos humanos na cidade.

¹ Mestranda do PPGEO – UERJ, especialista de Educação e Divulgação Científica pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), professora de Geografia do ensino fundamental das redes municipais de educação do Rio de Janeiro e de Macacé. juliaflopes@yahoo.com.br

Como local de moradia, principalmente, a favela é um espaço de reprodução da força de trabalho, ao que ganha destaque o papel da mulher, visto sua maior implicação na dimensão do trabalho reprodutivo.

Mas em que sentido a geografia está relacionada com os direitos humanos? Santos destaca que “É possível admitir que a geografia humana tem intrínseca relação com os direitos humanos” (2018, p.20) ainda que essa temática não apareça explicitamente (2018, p.2). Nesse aspecto, seguimos uma trajetória anteriormente traçada por diversos geógrafos brasileiros e internacionais.

Favela e Direito de Morar

Artigo XXV

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

O que é a favela: numa análise simplista ela é um espaço de morar. É a morada da população mais pobre e vulnerável dos principais centros urbanos brasileiros. Espaço de morar este no qual muitos direitos humanos são negados a essa população sejam condições de moradia digna, acesso a recursos fundamentais como saneamento e iluminação pública, até mesmo direito a vida, visto que nessas áreas a violência armada, seja por grupos criminosos ou pela repressão do Estado ceifa a vida de suas populações. Refletir sobre a favela e a dimensão dos direitos humanos se torna tarefa imprescindível na conquista de direitos para toda a população. As favelas são espaços estigmatizados da cidade.

Ana Fani Alessandri Carlos elabora sobre o direito à cidade e um dos fundamentos do capitalismo, notadamente a propriedade privada, manifestada na diferenciação da ocupação das áreas e consequente segregação espacial, afirma que “o *direito à cidade* propõe a construção de uma nova sociedade, colocando em questão a própria sociedade urbana – suas estruturas – e a segregação como forma predominante da produção do espaço urbano capitalista.” (CARLOS, 2016, p.109).

A favela é uma expressão do espaço urbano, no entanto, é compreendida como uma negação desse urbano. No livro *Favela: alegria e dor na cidade*, Jailson de Souza e Silva e Jorge Luiz Barboza afirmam que “a favela ainda é contraposta a um determinado ideal de urbano, vivenciado por uma pequena parcela dos habitantes da cidade. Não é à toa, então, que ela é considerada uma *disfunção*, um problema que afeta a saúde da cidade.” (DA SILVA, 2005, p. 57). Tal percepção justifica uma série de políticas públicas que não reconhece o direito das pessoas aos espaços em que vivem e as ações do poder público que intervêm nessas áreas quase que exclusivamente no sentido de intervenções policiais e militares para conter a violência, sem, na maioria das vezes, fornecer segurança para os habitantes dessas áreas.

A existência de áreas degradadas destinadas a moradia da camada mais pobre da sociedade está diretamente relacionada com o capitalismo e a propriedade privada, visto que a moradia é um direito, falamos de pessoas, habitantes privados desse direito, como nos evidencia Ana Fani Alessandri Carlos

A existência da propriedade privada da riqueza cria situações inumanas de existência na metrópole, como bem o provam a realidade dos cortiços na área central, das favelas e das ocupações nas franjas sempre afastadas da mancha urbana, apontando os traços mais visíveis desta condição inumana. Mas o inumano não se reduz à simples presença e ao domínio do econômico; revela-

se numa dimensão mais ampla, que envolve um conjunto de mediações que vão da educação aos meios de comunicação midiáticos até o modo como a democracia representativa se desenvolve, eliminando a participação e apontando o homem privado de direitos. (CARLOS, 2016, p. 107)

Na lógica capitalista o que no papel é um direito, se configura enquanto mercadoria na prática, desta forma, o poder econômico é que garante ou não acesso aos recursos básicos de existência. Sobre a moradia Milton Santos reflete que “O direito à moradia se confunde com o direito de ser proprietário. Este termina impondo ideologicamente como o certo, como se fosse um objetivo do cidadão”, quando do ponto de vista prático “A casa própria não é a necessidade, esta é o morar decente” (2007, p.154).

Para Alberto dos Santos é a moral capitalista que está por trás da transmutação de direitos em mercadorias visto que “na concepção da moral capitalista tudo no mundo é ou pode ser mercadoria” (SANTOS, 2012, p. 195).

Silveira tensiona que é necessário cuidado ao analisar a legislação pois o fato desses direitos estarem documentados não os transforma em realidade automaticamente, no entanto, temos essa ilusão, mas na prática “a maioria da população se encontra impossibilitada de exercê-los por falta de condições materiais, ou seja, bens que lhes deem acesso a eles” (SILVEIRA, 2020, p.120), ou seja, mais uma vez são limitados pelo dinheiro, são o dinheiro e a lógica capitalista que mediam o acesso aos direitos. No entanto, se a existência dos direitos no papel não garante que as pessoas vivam os direitos de fato, então o que seria necessário para garanti-los? É aí que entram as políticas públicas. Para Silveira, elas são “um meio de fornecer às pessoas o acesso aos bens garantidos por lei para viver com dignidade e, conseqüentemente, caminhar em direção à uma

sociedade emancipada, cujos valores guiem para a construção de um bem-estar comum.” (SILVEIRA, 2020, p. 126).

Quando lemos o trecho do XXV artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) precisamos entender que se trata de condições dignas de habitação, condições esta que não são garantidas nas favelas. É importante frisar que não basta garantir a propriedade das pessoas ou acesso ao saneamento básico, por exemplo, mas também o direito de ir e vir, a garantia da vida, da segurança, o direito de ser tratado sem discriminação por ser oriundo de tal ou qual comunidade, pela cor de sua pele ou o seu estado de origem. A construção de uma realidade mais justa passa então pelas políticas públicas, que devem estar expressas nos planos de governo e devem ser uma prioridade dos gestores do estado assim como uma reivindicação dos cidadãos no sentido de construirmos uma cidade mais igualitária.

Favela e Mulher

Artigo XXIII

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.
3. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.

Fato que a divisão sexual do trabalho é a mais antiga divisão do trabalho que existe e, assim como as estruturas racistas, não foram invenções capitalistas. No entanto, é evidente que o sistema capitalista se

aproveita das estruturas racistas e machistas, quer seja no sentido da acumulação primitiva, quer seja na atualidade.

Disso decorre a necessidade de evidenciar questões de gênero e raça nas nossas análises, sob risco de fazermos análises incompletas se prescindimos desses aspectos. As favelas, por exemplo, por serem o local de moradia dos mais pobres e dos pretos e pardos predominarem entre estes, há uma distinção étnica das desigualdades econômicas expressa na paisagem.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNADC - 2016), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) há uma diferença significativa no rendimento de homens e mulheres no Brasil, em detrimento destas. A desigualdade se aprofunda ainda mais quando os dados são observados por cor ou raça. Em média, os rendimentos da mulher brasileira (R\$ 1.764) representam 76% dos do homem (R\$ 2.306), se discriminado por cor e/ou raça os rendimentos médios de uma mulher negra (R\$ 1.283) representam apenas 41% dos rendimentos de um homem branco (R\$ 3.087). Quando se observa o Sudeste a situação agrava-se ainda mais. Os rendimentos médios da mulher no Sudeste (R\$1.984) representam 71% dos rendimentos do homem na mesma região e se forem observadas diferenças de cor ou raça, os rendimentos médios da mulher negra no Sudeste (R\$ 1.353) representam apenas 37% dos do homem branco na mesma região (R\$ 3.574). Esta é só uma pequena indicação estatística de uma profunda desigualdade que tem cor e gênero.

Antônia dos Santos Garcia apresenta que até os atores mais sensíveis às questões sociais negligenciam as questões étnicas e de gênero. A autora compreende que as cidades são palco importante dos conflitos sociais da sociedade capitalista, mas que é necessário considerar os impactos e influências do patriarcado e das estruturas racistas nas análises

geográficas, sob o risco de transformar “esses sujeitos sociais em não sujeitos, em muitos aspectos da vida social” (GARCIA, 2006, p. 32).

Silva (2009) destaca o vazio existente, durante anos, sobre tudo que dissesse respeito a mulheres, questões raciais e a homossexualidade nas discussões geográficas, frisando a necessidade de focar essas questões que durante muito tempo perduraram silenciadas. Para a autora, o que motiva a ocorrência dessas lacunas é a “legitimação naturalizada dos discursos hegemônicos da geografia branca, masculina e heterossexual” (SILVA, 2009, p. 26), negando existências.

Massey considera que apesar da importância das questões de classe, nossa análise não deveria se ater a isso, visto que “não é apenas o capital que molda e produz mudanças em nossa compreensão e acesso ao espaço e ao tempo”² (MASSEY, 2001, p. 164, tradução nossa). A geógrafa compreende que a forma de viver e habitar o lugar e o espaço também está diretamente relacionada com relações de etnia e gênero³ (MASSEY, 2001, p. 164, tradução nossa).

Silva utiliza duas autoras para aprofundar a nossa compreensão e valorar os estudos de geografia e gênero, destacando aspectos simbólicos e ideológicos relativos as questões de gênero, destacando a necessidade de desnaturalizar as diferenças sexuais, colocando-as no âmbito das diferenças sociais e ideológicas. A autora afirma que para Gillian Rose “gênero é o conjunto de ideias que uma cultura constrói do que é ser mulher e ser homem e tal conjunto é resultado de lutas sociais na vivência cotidiana” (2007, p. 36). Silva ainda afirma que “McDowell [...] compreende que a sexualidade, as identidades e as práticas sociais são

² No original: “It is not only capital which moulds and produces changes in our understanding of and access to space and time”.

³ No original: “Ethnicity and gender, to mention only the two most obvious other axes, are also deeply implicated in the ways in which we inhabit and experience space and place, and the ways in which we are located in the new relations of time-space compression”.

afetadas pelas crenças e ideologias que sancionam os papéis sociais, possuindo, portanto, uma história e uma geografia” (2007, p. 36).

Por essa razão, as teorias feministas contribuem para a compreensão dos fenômenos socioespaciais, evidenciando diferenças, e contribuem para que não façamos pesquisas equivocadas no sentido de neutralizar o espaço no aspecto do gênero. Para Silva “Entendido que o espaço não é neutro do ponto de vista do gênero, torna-se necessário incorporar as diferenças sociais entre mulheres e homens e as diferenças territoriais nas relações de gênero” (1998, p. 108). Ainda sobre o feminismo a autora argumenta que

O feminismo, independente de seus matizes teóricos, é um projeto político comprometido com a mudança social orientado para conseguir a igualdade humana. E, nesse sentido, explicita as desigualdades de gênero, mostrando como as relações sociais são também atravessadas por relações desiguais entre homens e mulheres que contribuem para a subordinação destas, na sociedade. (SILVA, 1998, p. 107)

O trabalho reprodutivo, aquele trabalho realizado no âmbito doméstico como o cuidado com a casa, com o preparo dos alimentos, cuidar das crianças e de pessoas enfermas, é realizado sem o recebimento de um salário e, apesar de o capitalismo não remunerar esse serviço, com exceção de quando ele é terceirizado, a exemplo, as empregadas domésticas, ele é essencial para o sistema visto que reproduz a força de trabalho. De acordo com Tithi Bhattacharya

A teoria da reprodução social mostra como a “produção de bens e serviços e a produção da vida fazem parte de um processo integrado”, como Meg Luxton coloca. Se a economia formal é o local de produção de bens e serviços, as pessoas que produzem tais coisas são, elas mesmas, produzidas fora do âmbito

da economia formal a um custo bem baixo para o capital. (BHATTACHARYA, 2019, p.103)

A autora ainda destaca que “as principais funções da reprodução da classe trabalhadora têm lugar fora do local de trabalho” (BHATTACHARYA, 2019, p. 109) e por essa razão, as reivindicações dos trabalhadores e suas organizações civis devem abranger também as demandas desses outros lugares: a casa, o bairro, as escolas, etc.

Homens e mulheres no Brasil estão longe de terem a mesma renda. Pensar acerca de rendimentos e gênero requer que se reflita sobre o trabalho produtivo e o trabalho reprodutivo. A favela, enquanto espaço de morar, é onde a vida se reproduz, longe da esfera da produção e as mulheres, principais responsáveis por esse trabalho encerram várias esferas de opressão. O trabalho que as mulheres realizam sem remuneração gera lucro para o sistema e é fundamental para o fornecimento de mão de obra para o capitalismo. Por essa razão, compreendemos que “remunerar igualmente igual trabalho” é importante, mas não é suficiente. Uma cultura que ao longo dos anos construiu a noção de que o trabalho realizado pela mulher é realizado por amor e logo não requer remuneração, contribui para as diferenças salariais e a profunda desigualdade de trabalho entre homens e mulheres, colocando essas em uma condição de maior vulnerabilidade.

Favela e Direito a Vida

Artigo III

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

A favela é um território no qual o direito à segurança e à vida não é garantido aos seus moradores. A categoria geográfica território dialoga

com os sujeitos e as dinâmicas de poder do capitalismo e do Estado, assim como do racismo e do patriarcado.

A respeito do território partimos de um entendimento bem fundamental de que “o território é um espaço definido e delimitado por relações de poder” (SOUZA, 1995, p.78). Essa perspectiva do território nos oferece liberdade para analisar diversas áreas e configurações espaciais enquanto territórios, mas, especialmente, nos convoca a analisar as relações de poder que se estabelecem. Sobre a população favelada e o domínio do seu território por organizações do tráfico de drogas, Souza afirma que “‘seu’ território foi usurpado por um grupo específico, que mescla poder (consentimento) e violência para dominar com mão de ferro uma dada coletividade.” (1995, p. 110).

Campos aborda a falta de direitos dos moradores das favelas ao afirmar que “assim como os negros escravos, que não tinham direitos civis, os favelados (reafirmando-se sua maioria como afrodescendente), também não os tem, pois até os direitos mínimos, constitucionais, são ignorados pela sociedade.” (2011, p. 151).

As favelas têm uma trajetória histórica marcada pela discriminação social e racial, mas não podemos incorrer no erro de pensar que isso se deu por acaso ou por descuido, é antes de tudo um projeto de Estado. De acordo com Campos, isso está associado aos interesses da classe dominante e se dá sob dois eixos sendo um econômico e outro espacial (CAMPOS, 2011, p. 87).

O autor nos convida a crítica e a valorização humana, destacando a importância das pessoas, independentemente de suas origens, especialmente dos lugares de origem, destacando os processos de resistência que determinados grupos encarnam. O autor afirma que os lugares habitados pelos mais pobres são relacionados com a ideia de atraso, mas que a realidade é que esses grupos são valiosos “apesar da

ocusão do tempo, a história desses grupos é virtuosa, tendo visto que o processo de resistência se dá pela *copresença* maior entre os integrantes que vivem em dada situação, tanto do ponto de vista cultural, como da ação política”. (CAMPOS, 2014, p. 53)

A análise de Campos dialoga com outras que apontam para grupos humanos sobre os quais os demais humanos não se importam com o que lhes aconteça, como no fragmento que Rocha afirma, sob a perspectiva de Hannah Arendt: “Na lógica arendtiana a existência de seres humanos sem lugar no mundo contribui para que as pessoas sejam vistas como supérfluas, o que justifica as cenas bárbaras e desumanas que diariamente ocorrem” (ROCHA, 2018, p.17). Desta forma, podemos nos questionar se é por causa dos favelados serem como estrangeiros na cidade que seu sofrimento não incomoda ou comove e a barbárie ali se estabelece sem que isso cause comoção pública, muitos dos quais são migrantes de outras regiões brasileiras ou mesmo do interior do estado que vêm para a capital em busca de melhores condições de vida.

As semelhanças entre as agruras dos migrantes e dos favelados vai além. “Às margens da lei, a única maneira de estabelecer um vínculo com o ordenamento jurídico é rompendo-o, pois, embora este não reconheça a pessoa como cidadã, detentora de direitos, permite a sua punição como a qualquer cidadão (AGAMBEN, 2010).” (ROCHA, 2018, p. 18). Como na escravidão, na qual o negro não era considerado humano para ser detentor de direitos, mas era coberto pelo código penal caso cometesse algum crime.

Por sua vez, a conquista de direitos não ocorre de forma natural e, muitas vezes, apesar destes estarem escritos, não são observados na prática, especialmente quando esbarram nos interesses de outros grupos, mais poderosos, que não abrirão mão de seus privilégios em função de garantir os direitos de outros. Conforme afirma Harvey:

Esses direitos não vão ser espontaneamente concedidos ou reconhecidos justamente porque podem levar a mudanças revolucionárias nas ordens sociais e nas economias políticas. Eles só vão ser conquistados por meio de lutas. Isso vai envolver discussões intensas e por vezes irreconciliáveis, particularmente quando os direitos entram em contradição uns com os outros ou, o que é mais relevante, estabelecem precedentes antagônicos ao funcionamento do capitalismo de mercado. (HARVEY, 2004, p. 128)

Mas além de apontar as dificuldades que se impõem a essas populações, é importante pensarmos alternativas para a construção de uma nova realidade, mais justa. É o que Santos nos convida a fazer:

Parece-nos, portanto, que carecemos resgatar alguns princípios éticos universais como estímulo ao fomento de ações políticas desde a escala local até a global como valorização do direito essencial à vida. E isso implica em nos dispormos ao novo. Nesse sentido, propomos o que poderemos chamar de *geoética*, ou uma Ética da e para a Terra. (SANTOS, 2012, p. 500)

É necessário resgatar o caráter humano das pessoas que moram nas favelas. Ainda que seja verdadeiro que pessoas que cometeram crimes vivam em áreas faveladas, pessoas nessas condições vivem por todos os cantos da cidade, inclusive em bairros ricos e condomínios de luxo, mas é na favela que a polícia entra como num campo de batalha tirando a liberdade e o direito de as crianças irem as escolas, colocando medo nos trabalhadores que precisam sair para os seus respectivos serviços e, muitas vezes, matando pessoas. Visto que no Brasil não há pena de morte, tampouco o policial é juiz e executor, toda morte provocada por policiais é injusta. Enquanto esses espaços forem entendidos como ambientes dominados pelo crime organizado, suas populações viverão, todos os dias, num Estado de exceção de direitos.

Considerações Finais

É notório que, desde a sua promulgação em 1949, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é muito mais um plano de metas que se busca atingir do que uma garantia real. Muito se caminhou em direção a realização destes, mas a caminhada ainda é muito longa. Há ainda a necessidade de pensar os seus limites e a sua abrangência: são suficientes?

Como Vesentini elucida é através da reivindicação de diferentes grupos pela ampliação de seus direitos que a democracia tem avançado num processo de redefinição, recriação e de incorporação de “novos atores e demandas” que vêm ampliando a democracia. (VESENTINI, 2000, p. 70). Nesse sentido, a conquista dos direitos por parte da população favelada da cidade significa também a ampliação da democracia cidadina também.

Que os problemas que atingem as populações residentes em favelas no Rio de Janeiro nos incomodem e nos comovam de forma que possamos ir para o enfrentamento e em busca de soluções desses problemas, para que a cidade seja vista como um uno e não enquanto um ente partido ou fragmentado. Que a noção de “família humana” presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos oriente nossa prática cidadã.

Referências

BHATTACHARYA, T. O que é a teoria da reprodução social? Revista Outubro, Edição 32, Set/2019.

CAMPOS, A. Do quilombo à favela: a produção do “espaço criminalizado” no Rio e Janeiro. Bertrand Brasil, 2011.

CAMPOS, A. Movimento em estruturas “sócio-espaciais”: em busca dos sujeitos subalternos. Por uma geografia das existências: movimentos, ação social e produção do espaço. Consequência, p. 47-65, 2014.

CARLOS, A. F. A. A prática espacial urbana como segregação e o “direito à cidade” como horizonte utópico. A cidade contemporânea: segregação espacial. Contexto, p. 95-110, 2016.

DE SOUSA, J. et al. Favela: alegria e dor na cidade. SENAC, 2005.

GARCIA, A. S. Mulheres da cidade d’Oxum. EDUFBA, 2006.

HAESBAERT, R. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” a multiterritorialidade. Bertrand Brasil, 2016.

HARVEY, David. Universais políticos e afirmações globais. Espaços de Esperança. Loyola, p. 118-131, 2004.

IBGE. Pesquisa Nacional por amostra de domicílios Contínua, 2016, consolidado de primeiras entrevistas.

MASSEY, D. Space, place and gender. Minneapolis. University of Minnesota Press, 3ª Ed. 2001. [1994]

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.

ROCHA, G.; RIBEIRO, N.; FERREIRA, C. Entre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e os novos fluxos migratórios. Revista Científica de Direitos Humanos, v. 1, n. 1, p. 11-34, 23 nov. 2018.

SANTOS, A. P. Geoética e Relações Internacionais. Rio de Janeiro: Geo Uerj, v. 14, p. 479-508. 2012.

SANTOS, A. P. GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA CIDADE DE SÃO PAULO. Geo Uerj, n. 33, p. 29377, 2018.

SANTOS, M. Do Direito à cidade aos Direitos territoriais. O Espaço do Cidadão. EDUSP, p. 157-161, 2007. [1987]

SILVA, J. M. Um ensaio sobre as potencialidades do uso do conceito de gênero na análise geográfica. Revista de História Regional. v.8, n. 1, 2007.

SILVA, J. M. (Ed.). Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidade. Todapalavra Editora, 2009.

SILVA, S. M. V. Geografia e gênero/geografia feminista – o que é isto? Boletim Gaúcho de Geografia, v. 23, n. 1, 1998.

SILVEIRA, J. I.; DA ROCHA ALVES, V. P. Os direitos humanos como processos de luta diante do programa neoliberal brasileiro: estratégias de resistência e a centralidade da comunicação. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, v. 8, n. 1, p. 117-137, 2020.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. Geografia: conceitos e temas. Bertrand Brasil, p. 77-116, 1995.

VESENTINI, J. W. A democracia liberal tende a dominar todo o mundo? Novas Geopolíticas: as representações do século XXI. Contexto, p. 63-74, 2000.

Vila Cruzeiro: por uma pedagogia territorial em escolas de favela

*Maria Alice Garcia de Mattos*¹

Introdução

Este artigo tem como objetivo central apresentar a pesquisa ora intitulada *Vila Cruzeiro: por uma pedagogia territorial em escolas de favela*, em desenvolvimento para a fase de qualificação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Mônica Regina Ferreira Lins, no curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB CAP-UERJ), com apoio das discussões tecidas no âmbito dos encontros virtuais do GPMC, onde a troca entre pesquisadores e pesquisadoras se faz presente e reverbera nas descobertas de formas outras de fazer educação. Nele, tratamos das motivações e justificativas e dos referenciais teóricos que costuram as narrativas tecidas ao longo da investigação, abordamos a metodologia utilizada no percurso traçado até o momento e os próximos passos previstos.

O percurso planejado para esta pesquisa foi a definição da metodologia de abordagem qualitativa com recorte etnográfico; a história oral dos sujeitos atores investigados, coletada através de entrevistas e questionários; e a análise bibliográfica do referencial teórico abordado. O levantamento dos equipamentos urbanos disponíveis e dos movimentos sociais que se destacam no território pesquisado, assim como a história

¹ Professora regente das SME-RJ e SME-PMDC. Mestranda no curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB CAP-UERJ). E-mail: arq.malicegm@gmail.com.

local, as manifestações culturais e os personagens que impactaram a história da Vila Cruzeiro são referências compostas por análise documental, que alimentam o Produto Educacional que integra a pesquisa.

O recorte etnográfico é feito em específico na favela Vila Cruzeiro, de onde provém os atores da pesquisa: sujeitos envolvidos com o território, ou seja, moradores, ex-moradores e/ou profissionais que atuem na favela. Esses sujeitos serão abordados na pesquisa através de suas experiências, apresentadas a partir das histórias orais coletadas por entrevistas e questionários, etapa definida como posterior à qualificação. A abrangência da análise territorial, que se aplica ao levantamento dos movimentos sociais e dos equipamentos urbanos que atuam em/atendem a Vila Cruzeiro, envolve o conjunto de favelas do Complexo da Penha e os bairros da Penha e Complexo do Alemão, uma vez que as regiões se interrelacionam e afetam-se mutuamente.

A análise bibliográfica é pautada nos estudos de autores que se dedicam às ciências sociais e humanas de modo amplo e à educação de maneira específica.

Amarramos, portanto, as discussões propostas em análise bibliográfica debruçada em Freire (1998, 2019), Oliveira e Candau (2010) e hooks (2013), refletindo a partir da perspectiva de uma educação emancipadora, intercultural e decolonial; em Campos (2010), Lefebvre (2001) Haesbart (2021) e Santos (2006; 2014a, 2014b, 2018), na geografia dos territórios, no contexto da favelização carioca, no direito à cidade e no uso/ocupação/definição do espaço urbano; e, por fim, em Arroyo (2011, 2012, 2013, 2015), Gadotti (2006, 2008) e Gomes (2017) para refletir sobre o papel da coletividade e dos movimentos sociais na Educação.²

² Retirado do original.

Os conceitos apresentados na pesquisa fazem uma costura entre campos que discutem educação, valorização cultural, território e relações étnico-raciais. São centrais à discussão: a opção decolonial e intercultural; o direito à cidade; o racismo ambiental; a Necropolítica e o empoderamento. Para além destes, abordamos conceitos como o de branquitude; racismo estrutural; pedagogia engajada, entre outros, os quais se apresentam como fundamentais para envolver as narrativas aos apontamentos investigativos.

Da união desses conceitos emerge a proposta de uma pedagogia territorial, que se ampara na valorização da cultura local; na emancipação coletiva e individual desencadeada por uma proposta intercultural desenvolvida nas escolas de favela; no reconhecimento dos movimentos sociais, assim como do território como potencialmente educadores, amparados pela opção decolonial de uma forma outra de fazer educação.

Destacamos, além da pedagogia territorial, os conceitos de território e de escola de favela, tal como utilizamos na pesquisa. Segundo Santos e Silveira (2006):

Por território entende-se geralmente a extensão apropriada e usada. Mas o sentido da palavra *territorialidade* como sinônimo de *pertencer àquilo que nos pertence...* esse sentimento de exclusividade e limite ultrapassa a raça humana e prescinde da existência de Estado. [...] Mas a territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem. (SANTOS; SILVEIRA, 2006, p. 19)

Caracterizamos aqui que entendemos por escola de favela as escolas públicas acessadas pela grande massa popular, as quais se encontram nos territórios de favela e atendem seus habitantes. Espaços educacionais que, além de estarem situadas no território da favela e atender aos estudantes

que dela provém, são espaços de referência, acolhimento, pertencimento, socialização, pluralidade e segurança. Logo, a escola de favela é aquela que se reconhece pertencente à favela, que atua com e no território e promove, integrada à comunidade escolar, uma educação integral dos sujeitos.

A dissertação desenvolvida apresenta estrutura de quatro capítulos, passíveis de alterações, ora intitulados: *Educação escolar, interseções e cotidiano*; *Potencialidades territoriais*; *Cidade e favela: espaço urbano e racialização*; e *Produto educacional: Almanaque da Vizinhaça*.

O primeiro capítulo discute a Educação e o papel do cotidiano escolar nas interseções de raça, classe, idade e gênero. Aborda a educação escolar como um dos percursos educativos transformadores dos sujeitos, mas não o único. Apresenta as narrativas e percepções que motivaram esta pesquisa e os dados quantitativos que abarcam a região investigada, além da proposta de pedagogia territorial entrelaçada pelos estudos que a alimentam. As histórias orais coletadas dos questionários disponibilizados à comunidade escolar comporão este capítulo.

O segundo capítulo aborda e reflete sobre os movimentos sociais, as produções populares e as manifestações culturais que afetam a Vila Cruzeiro e as adjacências. Nele, serão incorporadas as discussões travadas nas entrevistas com os sujeitos atores das pesquisas. Demarca os equipamentos urbanos disponíveis no entorno e analisa o acesso e reconhecimento desses lugares como próprios para o convívio social.

No Capítulo III, traçamos uma dicotomia entre favela e cidade a partir da discussão da racialização de acessos e interdições. Refletimos sobre o papel do território no desenvolvimento do indivíduo e do direito à cidade como um direito humano, assim como sobre os conceitos de Necropolítica e racismo ambiental que reverberam na sociedade.

O Capítulo IV é dedicado ao Produto Educacional. Faz-se necessário explicar que junto ao texto da dissertação, como exigência para a titulação,

o curso de Mestrado Profissional exige um Produto Educacional (PE) que devolva à sociedade um ou mais elementos práticos pertinentes à área de atuação e pesquisa. Neste caso, o PE desenvolvido será o *Almanaque da Vizinhaça*, que contará, a partir de textos e imagens, a história da favela da Vila Cruzeiro; o registro dos equipamentos urbanos e das manifestações culturais dos bairros da Penha e do Complexo do Alemão e do Complexo da Penha; o resgate de notícias veiculadas na grande mídia que apresentem marcos históricos ou curiosidades sobre a região; a apresentação de movimentos sociais atuantes, bem como de produções culturais de personagens do território pesquisado. A produção deste PE atravessa todas as etapas da pesquisa, sendo ele produzido a partir das informações e imagens coletadas. Tal material objetiva ser mais um recurso de interação e consulta a ser disponibilizado em modo físico, para todas as escolas da região, e virtual, a quem se interesse pela abordagem.

“Por que uma Pedagogia Territorial?”: Motivações da pesquisa

A motivação para este trabalho surge da experiência de quase duas décadas como Professora da Educação Básica em escolas de favela, da formação em Arquitetura e Urbanismo e a vida de mulher favelada. Em especial, de uma situação particular com uma turma atendida por esta pesquisadora nos anos de 2016 e 2017 em uma escola municipal situada na Vila Cruzeiro, a qual foi reiteradas vezes impedida de fazer aulas-passeio a dois museus como complemento a um projeto interdisciplinar, com foco nas Artes Visuais, por conta de confrontos armados no território da favela. Tais conflitos são dados numéricos apresentados na pesquisa a partir de um relatório do Fogo Cruzado, plataforma digital que quantifica e qualifica os conflitos que envolvem armas de fogo na Região Metropolitana do Rio de Janeiro e de Recife.

As discussões emergem do entrelaçamento das três perspectivas, com aprofundamento na prática pedagógica e na vivência da favela. A pesquisa é embasada na relação da Educação em escolas de favela com a ocupação da cidade a partir da observação das relações étnico-raciais e das interseções de raça, classe, gênero e idade tecidas no território urbano. O recorte definido é fruto da experiência pessoal e profissional da pesquisadora na área que engloba os bairros da Penha e do Complexo do Alemão e no conjunto de favelas do Complexo da Penha, com especial interesse na Vila Cruzeiro, para onde propõe um trabalho circunscrito no território, que tenha a pedagogia territorial como aporte para o desenvolvimento dos processos educativos de valorização e reconhecimento das produções coletivas educativas e transformadoras na região.

A proposta inicial da pesquisa foi a investigação da necessidade de democratização dos acessos aos equipamentos urbanos públicos e privados disponíveis na cidade e os obstáculos encontrados pelos estudantes de escolas públicas de favela, sobretudo estudantes negros para sua ocupação. Tal direcionamento levantou hipóteses que reverberaram sobremaneira no âmbito da Educação e, por conta disto e do contexto pandêmico em que nos encontramos, foi redesenhada para atender as necessidades que apareceram a partir das discussões de orientação, vertendo o foco para a importância dos processos educativos se empenharem no reconhecimento e ocupação do próprio território e do entorno dos estabelecimentos educacionais, bem como dos empecilhos que envolvem tais atividades.

Teceu-se, para tanto, a proposta de uma pedagogia territorial pautada na opção decolonial e na prática intercultural, de forma que atenda ao objetivo geral da “valorização da história local, bem como das ações coletivas com potencial educativo, que acontecem no território da

Vila Cruzeiro, na proposta de uma pedagogia territorial, que abarque as instituições educacionais da região. ³ E aos objetivos específicos que se constituem em:

reconhecimento da pluralidade da cidade e a oportunidade de ocupação de espaços diversos pelos estudantes da escola pública da favela, sem interdições, a fim de ampliar e fomentar a troca cultural a partir das experiências vividas, para que assim o desenvolvimento educacional se dê plena e amplamente, dialogando com todas as perspectivas que as relações sociais propõem, reconhecendo a influência do papel da escola na comunidade a partir de reflexões e experimentos de reconhecimento de área e inserção em lugares outros.⁴

Lembro-me que quando criança e adolescente, enquanto favelada e estudante da rede pública de ensino, me intrigava que saber a história do outro lado do mundo, isto é, da Europa ou dos Estados Unidos da América, era mais importante que saber a história dos nossos vizinhos da América do Sul, por exemplo. Me incomodava o fato de os países europeus serem nomeados e amplamente estudados enquanto o continente africano era apresentado como África, como se ali não houvesse diversidade. Até eu buscar me aprofundar para discutir com os estudantes com que trabalho, o indígena era único. Não me recordo uma vez sequer de ouvir alguma professora ou professor tratar da diversidade entre as nações indígenas que compõem o Brasil. Estudar o Samba do Avião, de Tom Jobim era importantíssimo, mas falar sobre samba ou funk, ritmos musicais que conhecíamos tão bem, era desrespeitoso. E a cada questionamento sobre qualquer coisa que não estivesse programada, a resposta era o virar de página, porque era hora da tabuada...

³ Retirado do original.

⁴ Retirado do original.

Tudo o que era mais próximo da criança que eu era, da adolescente que fui, era descartado para abrir espaço para “o que era importante”. Dentro desse viés, falar sobre os pontos turísticos do Rio de Janeiro – Cristo Redentor ou Pão de Açúcar – inacessíveis a mim e às crianças que comigo estudavam, era mais importante que estudar o Carnaval, que saber sobre o Cacique de Ramos, o Parque Ary Barroso ou as festas de rua que aconteciam nos bairros próximos. Eu sabia que Leblon fora denominado assim por conta do empresário, dessa forma apelidado, que se estabeleceu na região, mas só descobri depois de adulta, e por conta própria, o significado do nome Quitungo⁵, conjunto habitacional da CEHAB em Brás de Pina que alocou moradores removidos da favela da Catacumba, na Lagoa Rodrigo de Freitas, na década de 1970 (FERREIRA; MIRANDA, 2011, p. 764), assim nomeado por remeter ao uso do cesto de farinha utilizado por escravizados para fugir dessa condição pelo Rio Quitungo, que atravessa os bairros de Brás de Pina e Cordovil. Era lá que eu morava, numa favela que ficava a quatro quarteirões da escola, que apresentava tantas riquezas e problemas que não deveriam ser ignorados pela escola, mas “ela” fazia questão de ser um mundo estanque às questões que enfrentávamos.

É na contrapartida dessas histórias, que entendemos que o incômodo nos movimenta. Nessa perspectiva, o incômodo gerado pela falta da realidade que vivemos no território que ocupamos, preterida em favor de um currículo engessado pelas discussões de conhecimentos canônicos, considerados essenciais ao mundo, gerou a proposta de uma pedagogia territorial que transformasse as vivências educacionais em experiências

⁵ Quitungo: “cesta pequena com tampa”; “habitação rústica e humilde; casebre, choupana.” (2021). Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/quitungo/>. Acessado em 12 jun. 2021.

significativas na formação dos sujeitos e na transformação coletiva. Nesse sentido:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1998, p. 33-34)

Como adultos temos o costume de achar que sabemos o que a criança ou o adolescente quer, sem ao menos questionar. Silenciamos seus anseios de falar sobre assuntos que nos deixam desconfortáveis ou que desconhecemos, por mais naturais ou naturalizados que sejam e, nesse sentido, perdemos a oportunidade de aprender, trocar e enxergar a vida com outras lentes. “Educar significa, então, capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para a autonomia” (GADOTTI, 2008, p. 12-13). Na perspectiva da instituição escolar, entendemos que para verdadeiramente educar, é necessário refunda-la. Nesse sentido, é na conceituação de Paulo Freire da Escola Cidadã que amparamos nossa compreensão da escola que reivindicamos:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma,

luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (FREIRE, 1997 apud GADOTTI, 2008, p. 68-69)

Os estudos do desenho urbano na formação em Arquitetura e Urbanismo, permitiram enxergar mais profundamente o que era visível, porém não explicado: as relações de poder tecidas pelos sujeitos no âmbito da cidade. Essas relações se refletem na ocupação desigual da cidade, assim como na distribuição dos equipamentos urbanos por toda a sua extensão, atrelada à segregação territorial, social e principalmente racial da favela e do corpo favelado, e de como tais problemáticas afetam o desenvolvimento socioeducacional, econômico e a autoestima dos sujeitos favelados desde a infância.

Estes aspectos fundaram as reflexões da pesquisa, que busca investigar o papel da escola pública de favela na discussão e dissolução dessas problemáticas e levantar, dentre outras coisas, o que os movimentos sociais locais produzem historicamente para transformar essa realidade, assim como questionar: o que é possível fazer a nível institucional para transformar a realidade vivida no território em alimento para uma pedagogia territorial? Nesta ótica, até o ponto onde chegamos, entendemos que para que essas transformações ocorram é necessário o engajamento das instituições, da sociedade e dos educadores com a mudança de paradigmas, com a reformulação da prática pedagógica, com a reivindicação por um currículo intercultural e abrangente, que atenda, verdadeiramente, as necessidades de fazer uma educação voltada ao pensamento crítico e à autonomia.

Conclusões inconclusivas...

Existe uma revolução a ser feita na educação e, tal como acreditamos, essa revolução partirá das escolas de favela que atendem as massas populares. Na escola de favela como a cremos, nada é mais importante que aquilo que vivenciamos para construirmos nossas narrativas. A pedagogia territorial se apresenta como uma ferramenta de articulação e integração entre as instituições educacionais da Vila Cruzeiro ao encontro de uma proposta de educação integrada à realidade e à história que os sujeitos que nelas se relacionam constroem a partir de suas vivências e experiências.

A Educação não é estanque à sociedade. As narrativas, as realidades diversas vivenciadas, as experiências no território educam. A compreensão de que as questões sociais reverberam na Educação e as narrativas que se apresentam são fundamentais para constituir uma prática intercultural e decolonial, buscando a valorização das práticas educativas de forma que reverberam na comunidade como um todo e nos estudantes, em especial.

A pesquisa ainda não apresenta resultados definidos, uma vez que está em curso. Contudo, se define por intentar ir além. Prevê o levantamento e o compartilhamento da história da região, seu reconhecimento e discussão pelos sujeitos que a forjaram e a constituem dia a dia; a ocupação e valorização dos equipamentos urbanos do entorno, assim como o respeito às raízes, às produções populares e às manifestações culturais que afetam e transformam o território cotidianamente.

Referências

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. RBPAAE, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 83–94, 2011. DOI: 10.21573/vol27n12011.19969.

ARROYO, Miguel G. Que Outros Sujeitos? Que Outras Pedagogias? *In: Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 25-35; 37-47.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. O Direito À Educação E a Nova Segregação Social E Racial - Tempos Insatisfatórios? *Educação em Revista, [S. L.]*, v. 31, n. 3, p. 15-47, 2015. DOI: 10.1590/0102-4698150390.

CAMPOS, Andreilino. Do Quilombo à Favela: a produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

FERREIRA, Nilzete; MIRANDA, Antonio Carlos De. O Outro Lado Da Urbanização: Vidas Removidas. *Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista, [S. L.]*, v. 7, n. 4, p. 762-776, 2011. DOI: 10.17271/19800827742011150.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção Le ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec | Nova série, [S. L.]*, v. 1, n. 1, 2006. DOI: 10.18676/cadernoscenpec.vii1.160.

GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. 5ª reimpre ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAESBAERT, Rogério. *Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na “América Latina”*. 1ª ed. Buenos Aires; Niterói: Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense, 2021. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210219014514/Territorio-decolonialidade.pdf>.

HOOKS, Bell. *Ensinando a Transgredir: A educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes De; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. *Educação em Revista*, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. DOI: 10.1590/s0102-46982010000100002.

QUITUNGO. Michaelis. *In: Michaelis, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (on line). [s.l.] : Melhoramentos Ltda., 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/quitungo/>. Acessado em 12 jun. 2021.

SANTOS, Milton. *O Espaço do Cidadão*. 7ª edição, ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: edUSP, 2014. a. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4434323/mod_resource/content/1/Milton Santos - Espaço do Cidadão %28Cidadania Mutilada%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4434323/mod_resource/content/1/Milton_Santos_-_Espaço_do_Cidadão%28Cidadania_Mutilada%29.pdf).

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do Espaço Habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. 6ª, 2ª rei ed. São Paulo: Edusp, 2014. b. DOI: 10.30612/mvt.v5i09.6981.

SANTOS, Milton. *O espaço dividido: Os Dois Circuitos da Economia Urbana dos Países Subdesenvolvidos*. 2ª, 2ª rei ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: edUSP, 2018.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

Geografia e colonialidade nos livros didáticos dos anos iniciais

*Vinícius de Luna Chagas Costa*¹

Introdução

Ao analisar o livro didático sob a perspectiva das políticas públicas educacionais, busco entender como a questão racial é abordada na discussão do currículo de Geografia dos anos iniciais, um campo de disputa social. Para esta análise, tomo por base o conjunto de leis gerais que regulam o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, agora combinada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A base neste contexto trata-se de não só de um marco legal, mas de uma política que integra o corpo das reformas educacionais em um contexto neoliberal.

Entendo que o livro didático é um elemento pertencente à cultura escolar, por ser um objeto reconhecido como instrumento do saber sistematizado. Apoio à prática docente deve ser considerado como mais um material didático (e não o único!) a contribuir com um uma visão que supere o racismo no ensino de Geografia. Neste sentido, é impensável que o docente abra mão do uso do livro didático, pois o material incorpora uma gama de recursos pedagógicos (mapas, imagens e textos) que pela falta de tempo para planejar na educação básica seria muito difícil reunir. A própria expressão – livro didático – já nos dá uma ideia de que existe o

¹ Doutorando em Educação pela UFF e professor dos anos iniciais nas redes municipais de Mesquita e Nova Iguaçu. Professor de Geografia na rede privada de ensino na cidade do Rio de Janeiro. viniciusgeografo@gmail.com

objetivo de proporcionar o conhecimento a quem o acessa, e aqui falo de estudantes da rede pública municipal, que recebem o material de forma gratuita e têm direito a utilizar o material didático.

Neste sentido, o objetivo central do trabalho foi investigar se de fato o livro didático contempla a diversidade e as relações étnico-raciais num contexto geográfico, em consonância com a Lei 10.639/03 e as políticas educacionais relacionadas ao livro.

Os programas voltados para a distribuição de livros didáticos fazem parte das primeiras políticas públicas no campo educacional e já na década de 1930 expressavam as visões predominantes entre a intelectualidade responsável pela difusão do “conhecimento”. Foi nesse período, durante o governo de Getúlio Vargas que as teorias eugênicas, apoiadas na supremacia branca pelo viés científico ganharam força a ponto de fazerem parte das políticas públicas educacionais. Diante do exposto reflito com Dávila (2004):

Como as escolas procuravam uma “raça brasileira” eugenicamente perfeita, eles recompensavam certas características. Tanto alunos pobres quanto os de cor eram regularmente classificados deficientes por diversas razões. Nessa base, eles eram preteridos e colocados em salas de aula destinados a crianças problemáticas. Era uma forma de segregação de fato. [...] Esse exemplo é parte de um padrão mais amplo: à medida que as instituições trabalhavam com a pressuposição de que as crianças de cor eram desajustadas, os educadores negavam oportunidades educacionais para elas, o que por sua vez limitava o desempenho escolar do estudante e reforçava estereótipos. (p.2)

Visto que as condições de pobreza, assim como a condição feminina poderiam ser, também, fatores de prejuízos em processos de escolarização, nesse trabalho meu foco incide sobre os prejuízos raciais. Considero o livro neste contexto como um marcador importante na cultura da escola,

contribuindo sobremaneira para a construção do conhecimento nesse ambiente.

Entendo ainda que ao longo da história da educação essa infância é marcada racialmente, tendo acesso a uma escola que perpetua uma estrutura excludente para a população negra, ignorando seus saberes, valores e perspectivas. Nesta parte, acrescento que a criança, ao brincar, circular pelo bairro em seu cotidiano produz espaço a partir do vivido. Constrói-se o conhecimento geográfico, mas a escola em seu contexto colonizado deixa de considerá-lo à medida que apresenta somente referenciais outros, de forma hegemônica, mono racional e racista.

O racismo é uma forma de dominação social que tende a garantir privilégios raciais de um grupo em relação aos demais. No pensamento social brasileiro ele se camufla sob o mito da democracia racial, se equilibrando no imaginário de uma identidade nacional ideal, de um país unido que não carrega problemas raciais. Pereira (2003) indica que na virada do século XIX para o XX nenhum intelectual brasileiro esteve isento de um pensamento que colocasse a raça no centro do pensamento sobre a sociedade.

A efetividade da questão racial se desenvolve em um contexto em que as elites intelectuais teorizam sobre o “problema negro”. Essa falsa crença segundo Munanga (2012) é “nascida pelas mãos de Gilberto Freyre, capaz de dizer que o racismo está na cabeça da vítima” desconsidera a desigualdade racial e se apoia no silenciamento, exigindo que a população negra renuncie a luta contra essa desigualdade. Concordo com Gomes (2005) que por trás dessa suposta cordialidade essa relação é contraditória, pois apesar da negação da sociedade em reconhecer que o racismo existe, a desigualdade estrutural entre negros e brancos é verificada em termos educacionais. Neste sentido, não há espaço para

separar teoria educacional e política em uma conjuntura que anuncia o aprofundamento do racismo e a perda de direitos sociais.

Partimos da hipótese de que o livro didático, especificamente o manual do professor é mais do que uma cópia do livro com exercícios resolvidos, mas um texto que produz sínteses e ações pedagógicas que são sugestivas a organização do ensino. Em relação aos professores que o utilizam, existe o risco da dependência, sobretudo no que diz respeito a possibilidade de reproduzir ideias hegemônicas frente a acomodações raciais contidas no material. Faz-se necessário portanto, refletir se esse referencial converge com o engajamento sincero na temática racial e em sua complexidade. São passos importantes para uma pauta transformadora no ensino de geografia, disciplina fundamental para reposicionar o negro no mundo da educação.

A quem serve o manual do professor? Usos e disputas pelo material didático.

Nas últimas décadas o livro didático se torna resultado de múltiplas disputas e negociações e a Lei 10.639 se apresenta como uma exigência a ser considerada. A discussão racial não se concentra apenas em discutir a inclusão de novos conteúdos, mas contestar as visões mais influentes e “universalmente consagradas” presentes no processo de escolarização, sobretudo para as crianças negras.

Disputas e contestações constituem o cotidiano das práticas pedagógicas dos docentes que se propõem a romper com os cânones dessa geografia hegemônica – precisam demonstrar a complexidade ausente nas abordagens mais influentes, já que parte de outro olhar visando o reposicionamento da trajetória da população negra e das relações raciais na educação. Seria o caso de compreender o livro como um objeto complexo, com múltiplos usos por parte dos professores dos anos iniciais,

desde que o grupo que os deixam guardados em sala para uso em um momento oportuno por ser uma ferramenta didática que não atenda suas necessidades, até aqueles que o utilizam como apoio no planejamento das aulas e orientação curricular.

Entre estes tipos contrastantes é preciso atentar para a necessidade da revisão dos materiais didáticos, considerando a importância de que reflitam sobre a questão racial, problematizando temas e conteúdos de história, artes e outros campos do conhecimento e não, simplesmente, reproduzam o que acontece na maioria das vezes: a folclorização das manifestações culturais de matrizes africanas ou, no máximo, restringindo a abordagem desses temas e conteúdos a atividades pontuais em datas comemorativas.

Penso que a relevância da pesquisa é discutir a questão racial tendo como foco o LD, objeto complexo com múltiplos usos por parte dos professores, inclusive como um conselho do que e como fazer. Além disso, a produção acadêmica brasileira ainda é incipiente ao problematizar a questão racial nos anos iniciais através dos livros didáticos, um campo de conhecimento considerado “menor” justamente por lidar com crianças. Desta forma me preocupa analisar o que o objeto livro, suas mudanças e permanências, pois penso que o currículo escolar está em “fluxo contínuo” entre as Geografias. Aquela ser ensinada pelo professor, a aprendida pela criança e finalmente a prescrita pelo livro didático. Argumento nesta perspectiva que os sentidos produzidos pelo livro didático precisam ser olhados de forma mais atenta, pois a forma de apresentação de seus conteúdos pós BNCC tem contribuído sobremaneira para a cristalização de não pertencimentos.

Diante do domínio epistêmico, compreendo o livro didático como um objeto cultural, que representa saberes e naturaliza comportamentos, influenciando na subjetividade de professores e alunos. Albuquerque

(2014) pondera que o livro didático é um definidor do que deve ser lembrado pela sociedade e o que é importante conhecer em determinado período. Se o livro de forma implícita difunde ideias racistas, não é provável que professor ainda que bem intencionado reproduza o racismo em sala de aula? O segundo problema é pensar o livro enquanto mercadoria adquirida pelo Estado, que controla as políticas de distribuição desse material e “dita quais são as regras do jogo editorial” por meio dos seus editais, ambientes de disputas pelos sujeitos, que tentam imprimir suas leituras no processo (SANTOS, 2018).

É bom lembrar que o Brasil é o maior comprador de livros didáticos do planeta, e menos de uma dezena de editoras concentra esse mercado. Entidades privadas como a Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Insper e a Fundação SM - só para citar algumas com atuação expressiva - tiveram influência nos movimentos a favor da homologação de um currículo que apresentasse uma base comum .

Identificado desta forma, o papel do manual no processo de formação docente fica evidenciado: uma ferramenta de trabalho que gravita em torno do livro didático, que o professor tem em mãos para colaborar com a sua prática educativa. Sua função seria, basicamente, “se destinar a uma disciplina, a um nível, a uma série ou a um grau e se referem a um programa preciso” (BATISTA, 2002, p.545)”.

Entendo que o debate sobre este material, presente nas coleções didáticas é excelente chave para a compreensão sobre a multiplicidade de usos pedagógicos: sua estrutura como guia curricular dos conteúdos, instrumento de formação continuada a partir das propostas didáticas da obra aos docentes que não dominam determinado tema, bem como o próprio encadeamento didático presente nos manuais revelam formas constitutivas de poder simbólico.

A perspectiva decolonial como referência teórica: Notas sobre o currículo a partir do manual do professor

Tomar a colonialidade como referencial teórico na análise da estrutura do manual do professor implica uma tomada de posição. O desafio reside no fato de falar da África e sua relação com o Brasil sem tocar nas distorções causadas em nosso imaginário, enquanto brasileiros, enquanto estudantes que foram formados por visões ideológicas consolidadas do continente, afetando nossos saberes e formas de produzir conhecimentos.

O próprio termo afrodescendentes já revela como as identidades são calcadas em referenciais geoculturais, em relação direta não só a descendência de africanos como também a África, um ente presente no espaço em um tempo passado. As próprias construções raciais são artificiais, que nada tem a ver com a biologia. São distorções criadas pela modernidade europeia. Nesta perspectiva, faz-se necessário discutir um pouco mais sobre o conceito de modernidade, período das chamadas grandes navegações onde a Europa passa a produzir ciências e narrativas da história do mundo desconsiderando as demais epistemologias.

Pensando nesse desafio, recorreremos ao filósofo porto riquenho Nelson Maldonado Torres (2007) que nos propõe uma teoria do giro decolonial a partir da diferença entre colonialismo e colonialidade, onde os conceitos são diferenciados da seguinte maneira:

Colonialismo denota uma relação política e econômica na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação e que constitui tal nação num império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento (...) e as formas intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça.

(...) A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da vida moderna. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131)

A tentativa de se descolonizar o currículo se encontra na ampliação do olhar para entender a existência, preservação e sobrevivência dos povos afro-brasileiros, vítimas do projeto de branqueamento da população praticada pelo Estado Brasileiro. É de fato uma luta política que traz diferentes formas de combate à opressão, e na educação o debate deve ser amplo, afastando-se de qualquer visão que considere um problema do negro. Descolonizar o ensino de geografia passa exatamente pela visibilização das lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, possibilitando a reconstrução do ser, do poder e do saber.

A análise do manual ou guia do professor nesta perspectiva se ancora no fato de que reconhecê-lo hoje, como o principal instrumento de suporte pedagógico utilizado nas escolas é resultado de múltiplos condicionantes: a exigência de algumas instituições na utilização deste material que o enxergam como produto; o escasso tempo para pesquisa, fruto da necessidade dos professores trabalharem em várias escolas diante da precarização em que se encontram; a falta de acesso a outros livros para pesquisa em seu cotidiano; além do próprio enfoque que o manual dispõe, ao apresentar o conteúdo de forma resumida e bem articulada. A obra destacada nesta análise é a coleção *Vem voar*, organizada pela editora Scipione, atualmente sob o controle do grupo franco-brasileiro Vivendi/Abril.

Observei que existe uma tendência do mercado editorial em coletivizar a autoria dos livros didáticos. Na contramão de um trabalho autoral, é permitido que o nome apresentado na capa não fosse do autor

dos conteúdos, mas de quem coordenou o processo editorial. No caso desta coleção, os responsáveis pelos conteúdos não pertencem integralmente ao campo da educação. Esse modo de produção organizada a partir da divisão de tarefas de forma estanque é criticado por Santos (2018) ao estar condicionada a questão financeira:

Se, de um lado esta fragmentação da escrita (e, esvaziamento da autoria) dos livros didáticos tem como primeira função reduzir pagamentos de direitos autorais e aumentar o lucro das editoras, de outro lado a perda da identidade autoral interfere diretamente no próprio tipo de obra produzida. (p. 33)

Trabalhei com a primeira edição impressa do manual do professor, que é um volume obrigatório pelo PNLD, destinado ao quarto ano do ensino fundamental.

Produzida no ano de 2017, a obra traz os componentes curriculares de Geografia, História e Ciências de forma interdisciplinar numa versão mais densa, porém com os mesmos conteúdos e atividades disponíveis no livro do estudante. O material contém orientações específicas para o trabalho docente e comentários sobre as habilidades a serem desenvolvidas em cada conteúdo a ser desenvolvido no formato em “u”, que circunda os textos dirigidos ao aluno.

Do ponto de vista curricular, a BNCC menciona em seu discurso oficial sobre considerar a realidade local, contextos e tempo para que seja possível aos alunos tenham a possibilidade de uma aprendizagem significativa a partir de seus espaços de vivências. Cabe destacar que esse discurso ainda é invertido no livro didático, naturalizando os espaços de hierarquia superior como local reservado a população branca.

Contudo, a coleção apresenta timidamente questões que envolvem a contribuição e matrizes de grupos discriminados, bem como a abordagem de lutas por igualdade. Insisto que uma das limitações se encontra na falta

de profundidade com que essas temáticas são tratadas, tendo como ênfase a crítica ao racismo individual. Ao não contextualizar o racismo como processo histórico e estrutural a tendência é que o livro, ainda uma referência, evidencie e justifique a persistência de hegemonias raciais no currículo da Geografia.

Considerações Finais

Finalmente, ao problematizar a luz da lei 10.639/03 o manual do professor nos anos iniciais, percebemos como a leitura linear e eurocentrada persiste na geografia ao produzir uma narrativa sobre a África relacionada a Europa, naturalizando a forma colonial e exterior ao próprio continente. O repertório de temas relacionados aos professores se ampara em currículos ainda cristalizados, sobretudo no quarto ano, onde a África é posicionada numa escala linear do progresso ocidental: Aspectos naturais, onde conceitos e referenciais são marcados pelo olhar exógeno, sua relação com o imperialismo e o reforço de um quadro subalternizado em relação ao processo histórico de colonização europeia e finalmente a visão do continente no século XVI, quando a ideia de um continente fragilizado reaparece, com quadros referenciais adversos e pouco complexo.

Estes pontos implicam não só na inserção de novos conteúdos tratados pelo manual de geografia, como também a mudança na abordagem sobre o que se ensina da África, tencionando os currículos cristalizados ao discutir territórios, referências e a própria formação das nações africanas, superando a tendência preconceituosa e dual em classificar o continente entre “branco” e “negro, desconsiderando as redes de comércio estabelecidas desde a antiguidade, ao ligar os povos subsaarianos a regiões orientais.

Ao ter contato com os materiais percebi que a condição conservadora da Geografia tem ganhado corpo após a pauta da BNCC, uma reforma educacional verticalizada que paira sob um contexto neoliberal. Ainda que o documento mencione em seu discurso orientações da Lei 10.639 e a valorização da diversidade indicando que houve de fato certo respeito à pauta reivindicada pelo movimento negro, entendo que o PNLD, responsável por regular as políticas do livro, tem organizado seus editais priorizando o interesse estatal, oportunizando cada vez menos a participação dos profissionais de educação e da comunidade acadêmica nos processos decisórios. Além disso, é preciso considerar que a diversidade não substitui o antirracismo no contexto educacional. Identifico uma nova roupagem do racismo, onde não se fala expressamente mal da população negra, maioria no Brasil, porém o livro a invisibiliza em diversos tempos e espaços.

Durante o trabalho de pesquisa identifiquei a perpetuação de uma geografia universal, e mesmo com alguns avanços demonstrando a produção do conhecimento no continente africano e algumas imagens positivas da população negra entendo ser insuficiente para mudar a leitura de professores sobre suas geografias. A dificuldade também reside na formação docente, pois a geografia acadêmica, marcada pela branquitude epistêmica e responsável pela formação inicial dos docentes não incorpora as questões raciais, revelando um sintoma necessário conhecer o campo dos estudos africanos e produzir outras geografias. Ao pesquisar temas considerando as temáticas ligadas à África na grafagem do espaço, urge a necessidade do giro decolonial: referência outra para a desconstrução dos currículos.

Referências

- ALBUQUERQUE, Maria A. Martins. Livros didáticos e currículos em geografia: uma história a ser contada. In: TONINI, Ivaine M. et al. (Orgs.). O ensino de Geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.). Leitura, História e História da leitura. Campinas; São Paulo: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2002. p. 529-575.
- BITTENCOURT, C.M.F. Livros e Materiais Didáticos. In.: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.) Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental – PNLD. Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério de Educação. Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI – Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático, 2017.
- DÁVILA, J. Em busca de uma raça nacional. Folha de São Paulo. São Paulo, 2004. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fso401200403.htm>>. Acesso em: 27 fev. 2019.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidade del ser: contribuciones ao desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S. e GROSFOGUEL, R. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p.127-167.

PEREIRA, A. M. "Um raio em céu azul". Reflexões sobre a política de cotas e a identidade nacional brasileira. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 25, n. 3, p. 463-482, 2003.

SANTOS, R. E. A Lei 10.639 no PNLD de Geografia: um ensaio sobre questões, mudanças e permanências. In: TONINI, Maria Ivaine; GOULART, Ligia Beatriz; KAERCHER, N. A. MARTINS, R. E. M. W; COSTELLA, R. Z. (Orgs). *Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo*. São Leopoldo: Oikos, 2018. P.29-49.

ROQUE, Isabel Rebelo; NICARETTA, Wagner. *Vem voar: interdisciplinar: ciências, geografia e história - 4º ano*. 1ª edição. São Paulo, Scipione, 2017.

Em tese o que cabe numa escrita acadêmica: quando escolhas de vida anunciam um fazer militante

Ana Paula Cerqueira Fernandes ¹

Introdução

Numa palavra, notemos simplesmente: não, a Ciência não se faz numa torre de marfim, pela atuação íntima e secreta de cientistas desencarnados que vivem, fora do tempo e do espaço, uma vida de pura intelectualidade. (Lucien Febvre. Combates pela História)

Nos espaços acadêmicos, falar de si mesmo é sempre considerado não científico ou, talvez, uma simples descrição de um relato de experiência. (...) na contramão dessa perspectiva, vamos ousar numa outra direção. (Luiz Fernandes de Oliveira. Educação e Militância Decolonial)

Início este artigo buscando estabelecer um diálogo com dois autores bastante distintos, no tempo, no espaço, como também em seus arcabouços teóricos, mas cujas ideias me inspiram e forjam as tramas da minha história.

Pouco provável pensar sobre a formação de historiadores brasileiros do último quartel do século XX, onde me incluo, sem que os mesmos tenham passado pela Escola dos Annales² francesa. Febvre ao nominar o

¹ Doutora em Educação/ UFRRJ, docente na rede estadual de educação do Rio de Janeiro como também na Universidade Estácio de Sá, membro do GPMC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9903365960718169>

² Trata-se de um movimento historiográfico do século XX que se constituiu em torno do periódico acadêmico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, tendo se destacado por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. Fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, propunha-se a ir além da visão positivista a história como crônica de acontecimentos (*histoire événementielle*), substituindo o tempo breve da história dos acontecimentos pelos processos de longa duração, com o objetivo de tornar inteligíveis a civilização e as mentalidades

conjunto de suas reflexões como em se tratando de um movimento combativo e crítico ao modelo positivista da ciência moderna já nos convidava a pensar sobre o quanto ainda estava por ser feito no sentido da superação do tal modelo positivista que, ainda hoje, opera no meio acadêmico.

Neste diálogo com Febvre o pretexto é apenas lembrar o quanto das contribuições do legado dos *Annales* ainda está em curso, sendo revisitado e repaginado para que o terreno da investigação histórica possa ser constituído a partir de paradigmas outros, onde abordagens transdisciplinares e interculturais passam a se ocupar de novos objetos e novas abordagens historiográficas.

De forma mais geral no contexto das Ciências Sociais, a última década do século XX protagonizou movimentos de uma crítica mais assertiva ao modelo de cientificidade moderna; fosse na Europa através do engajamento crítico de intelectuais como, por exemplo, Boaventura de Souza Santos³, ou ainda nas Américas através do grupo Modernidade/Colonialidade que se constituiu passando a elaborar trabalhos com novas formas de pensar e atuar politicamente no contexto latino americano dedicado ao estudo do subalterno na América Latina.

O ponto “novas formas de pensar” e “atuar politicamente” passa a exigir novas estratégias e entendimentos acerca da produção do conhecimento. E aqui então cabe ouvir o que Luiz Fernandes de Oliveira nos anuncia ao afirmar ser preciso seguir na contramão do modelo de cientificidade arraigado nas universidades, aquele cristalizado, quase

³ Boaventura de Sousa Santos (1995) anuncia o quanto se faz necessário o reconhecimento da existência de outros paradigmas explicativos que não sejam apenas aqueles historicamente gestados a partir do modelo eurocêntrico. Ele cunhou a expressão Epistemologias do Sul. Sua escrita denuncia a operacionalidade da natureza hierárquica das relações Norte-Sul, as quais ainda permanecem cativas da persistência das relações capitalistas e imperiais. No Norte global, os ‘outros’ saberes, para além da ciência e da técnica, têm sido produzidos como não existentes e, por isso, radicalmente excluídos da racionalidade moderna.

asséptico feito o sonho positivista do século XIX que delineou um modelo de cientificidade encastelado na “torre de marfim” mencionada por Febvre.

Em tempo se faz necessário esclarecer também que, estar na "contra via" dos cânones ocidentais não significa não reconhecer a operacionalidade de tais narrativas e sim a proposição de possibilidades outras para a releitura da história das sociedades humanas onde o que está posto como ponto de reflexão chave é que seja possível (e necessário) desvendar o mundo a partir de outras narrativas, de outras epistemologias, reconhecendo a potência daquelas que se constituem na exterioridade do sistema mundo moderno além das fronteiras de Europa. Há um conjunto de epistemologias sendo gestadas ao Sul⁴, há critérios explicativos significativos e coerentes para dar conta de processos vivenciados pelos sujeitos subalternizados pela modernidade capitalista.

Diante desta breve e inusitada costura de ideias que dão corpo aos parágrafos que escrevo em franco diálogo como o norte-sul que me habita minha escrita denuncia os mergulhos de uma experiência acadêmica que não abre mão de olhar o mundo e se reconhecer nele. Este artigo traz uma escrita mergulhada em processos muito subjetivos de uma trajetória acadêmica que vem sendo forjada a cada dia a partir dos encontros que a vida me oportunizou. Assim sendo, como parte integrante de uma obra coletiva que vem celebrar os dez anos de existência do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC) as reflexões aqui elencadas tem por objetivo primeiro registrar a importância de tal espaço institucional e de militância política e epistêmica em favor de

⁴ A opção por anunciar esta delimitação “geográfica” ao Sul tem por objetivo reforçar que, para além da centralidade no Norte planetário/europeu, há produção de conhecimento para além de tais limites historicamente estabelecidos.

projetos societários outros para além da lógica excludente e dura do sistema mundo moderno.

Há um segundo ponto a partir do qual podemos anunciar a relevância deste artigo para o contexto mais estrito do universo acadêmico, qual seja, o mesmo tem por meta socializar a trajetória de uma investida acadêmica que se debruçou sobre a análise de teses e dissertações na área da educação que constatam que a reflexão acerca do ensino de história no Brasil ainda traz as marcas de uma colonialidade do saber. A seguir apresento os caminhos que me conduziram ao recorte temático da pesquisa de doutoramento intitulada: “*A reflexão decolonial em debate no ensino de história: o que dizem teses e dissertações em educação sobre o tema*”.

O encontro com o tema da pesquisa

O encontro com a temática central da pesquisa de doutoramento⁵, o ensino de história, está diretamente associado ao percurso acadêmico que foi sendo gestado desde a minha graduação; ele também expressava inquietações vividas em minha trajetória formativa, já que a mesma vinha se modificando a partir dos investimentos nas discussões raciais e na descoberta da colonialidade em meio as leituras e estudos propostos no final do mestrado. Ao ingressar no curso de doutoramento, passo a iniciar a minha participação, de forma sistêmica junto ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC), coordenado pelo Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira; o mesmo já havia sido meu professor durante o mestrado, ocasião em que tive a oportunidade de conhecer, pela primeira vez, alguns dos textos do Grupo Colonialidade/Modernidade.

⁵ Concluída em 2020 junto ao Programa de Pós Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sob a orientação do Professor Dr^o Luiz Fernandes de Oliveira

A aproximação do arcabouço teórico dos autores decoloniais me apresentou uma possibilidade de entendimento do processo histórico sob um outro olhar onde, concordando com Mignolo (2017a), passo a compreender que colonialidade equivale a uma matriz ou padrão colonial de poder, sendo um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade para assim justificar a violência corporificada nas áreas e corpos submetidos à lógica do empreendimento colonial. O autor nos convida ao entendimento de que a reflexão crítica à colonialidade implica na construção de um projeto decolonial cujo ponto de origem venha a partir do terceiro mundo, território historicamente subjugado as estruturas de dominação e exploração colonial. Mignolo (2017b) afirma ser possível compreender o pensamento decolonial como ferramenta de compromisso para com a igualdade global e a justiça econômica.

A partir da agenda de estudos e pesquisas realizadas ao longo do doutoramento nas reuniões de orientação em formato coletivo junto aos membros do GPMC, iniciamos estudos focados na leitura dos teóricos da perspectiva Modernidade/Colonialidade. Como desdobramento da ação de estudos, nos deparamos com o sentimento do quanto ainda era preciso fortalecer nosso entendimento e os debates, tendo em vista a pouca familiaridade com o arcabouço conceitual proposto pela linha dos decoloniais. Era consenso entre nós a necessidade de que o coletivo compreendesse de que maneira algumas categorias utilizadas pelo grupo M/C vem sendo trabalhadas na produção brasileira no campo educacional; e deste modo nos foi proposto um exercício de pesquisa temática para que pudéssemos mapear em diferentes bases de dados acadêmicas o que vem sendo produzido no Brasil a partir dos referenciais decoloniais.

Estabeleceu-se, a priori, seis palavras chaves para mapeamento, a saber: descolonizar, descolonização, colonialidade, decolonialidade, decolonial e decolonizar. Neste cenário amplo de trabalho coletivo, coube

a mim trabalhar junto aos colegas no mapeamento das entradas das produções no catálogo de teses e dissertações da CAPES. E foi a partir deste movimento de trabalho de pesquisa, no coletivo, que um novo formato de investigação ganha forma e a tese começou a ser desenhada.

O objetivo geral da pesquisa, portanto foi o de inventariar o conjunto de teses e dissertações disponibilizadas no catálogo da CAPES, no campo da educação, relacionadas ao ensino de história, onde a perspectiva teórica da M/C foi utilizada para o recorte temporal de 1995 a 2018. Por se tratar de uma pesquisa do tipo qualitativa e lançar mão de uma metodologia de caráter exploratório no mapeamento dos dados, procedimentos foram considerados para que pudéssemos compor a base de dados relacionadas ao foco desta investigação, a saber: quantificar o número de teses e dissertações registradas na base da CAPES para o intervalo de tempo previamente estabelecido (1995 a 2018); compreender como se deu a distribuição temporal dessa produção; mapear a distribuição das pesquisas segundo a distribuição geográfica por região e unidade da federação com o intuito de compreender fatores que levam à concentração ou não dos debates acadêmicos a partir das contribuições do grupo M/C; situar os autores dos trabalhos analisados em seu campo profissional; listar quais sejam os docentes que atuaram como orientadores nos trabalhos elencados; refletir sobre o papel institucional que as Universidades podem assumir frente ao desafio da proposição de conhecimentos outros; analisar o conjunto das produções acadêmicas localizadas que tenham por eixo central a articulação entre o ensino de história e o debate proposto pelo pensamento decolonial.

Deste modo, rememorar as etapas aqui elencadas do amadurecimento da temática da pesquisa por mim viabilizada nos últimos cinco anos de atuação acadêmica implica, inevitavelmente, no reconhecimento da importância que foi experimentar uma lógica

acadêmica de formação junto ao GPMC. De modo mais geral quando pensamos sobre a estrutura de um trabalho formativo junto a núcleos de pesquisa chancelados nas Universidades, credenciados no diretório da CAPES, imagina-se uma rotina de atuação burocratizada e cristalizada nos espaços/tempos das instituições de ensino; todavia não se trata desta, a forma de atuação e expressão do GPMC⁶. A natureza diversa do grupo, que acolhe pesquisadores vindos também de outros núcleos de pesquisa cuja capilaridade territorial é vista sob uma ótica positiva, a cada ano se renova. Ainda que, em atendimento as demandas burocráticas e institucionais da Universidade que chancela o grupo haja a necessidade da nomeação de uma coordenação geral dos trabalhos, as decisões do grupo são sempre pautadas no coletivo. Tal exercício exaustivamente repetido é a base sob a qual edificamos desejos e projetos de bem viver, para além da atuação estritamente acadêmica, posto que o processo de construção do conhecimento junto ao GPMC, sempre encontra brechas e formas outras para ser e estar no mundo; por este motivo, a auto declaração de que estamos trilhando caminhos de intervenção no mundo a partir de nossos projetos de pesquisa / e vida para além da academia é fato, experiência que vivenciei e por hora compartilho nesta escrita.

A estrutura da tese

Partindo do princípio de que minha investida acadêmica estava intrinsecamente ligada ao meu lugar de fala enquanto professora de história atuando há mais de 25 anos na educação básica e nos últimos cinco anos no ensino superior, o tema de meu interesse trazia as marcas de minha vivencia profissional. Deste modo, pensar sobre a escrita de uma

⁶ Para conhecer um pouco mais sobre a estrutura e atuação político-acadêmica do GPMC, consulte o material produzido por Luiz Fernandes de Oliveira. OLIVEIRA, L. F. **Educação e Militância Decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

tese só parecia fazer sentido se a mesma pudesse me auxiliar no entendimento das tantas questões que a docência em história provocava em mim.

A tese estruturou-se em quatro capítulos. O primeiro deles descreve e analisa a trajetória formativa da pesquisadora desde a sua graduação em História até o momento de chegada ao doutorado em Educação para assim apresentar os caminhos percorridos no plano de sua formação pessoal e acadêmica que viabilizaram o reconhecimento do *modus operandi* da colonialidade como também as possibilidades de atuação e pensamento a partir das brechas que uma epistemologia fronteiriça (MIGNOLO, 2017a, 2007b) pode oferecer. Ao longo da elaboração textual retoma o conceito de Mignolo quando este, ao apresentar as categorias básicas da epistemologia fronteiriça, nos esclarece que uma delas seja a compreensão de que a política do conhecimento está arraigada nas histórias locais marcadas pela colonialidade. O capítulo segue como um diálogo onde proponho uma reflexão relativa aos limites imputados a mulher no contexto da sociedade ocidental, e o quanto de desafios são necessários quando se tem por meta ampliar espaços de atuação/conhecimento no mundo profissional.

Ao longo do segundo capítulo as reflexões propostas circulam em torno do eixo temático relacionado ao ensino de História e em que medida as teorias da história e a prática docente trazem marcas da colonialidade do saber, além de historicizar os caminhos que a historiografia brasileira percorreu, de forma que possamos perceber o quanto da tradição eurocêntrica esteve presente na formação dos quadros institucionais de produção do conhecimento acadêmico e mesmo escolar em nosso país, sobretudo a partir do século XIX. O terceiro capítulo apresenta os caminhos percorridos durante a atividade de levantamento da reflexão decolonial nas teses e dissertações disponibilizadas no portal da CAPES,

além da quantificação, classificação e contextualização das produções encontradas. E por fim no quarto capítulo sistematizo a análise dos conteúdos das dissertações e teses encontradas que atenderam aos requisitos propostos para a pesquisa. As considerações finais retomam os pontos apreciados ao longo da pesquisa, tendo por foco alinhar em que medida tais achados e reflexões contribuíram para clarificar o projeto de vida profissional que venho trilhando há bem mais de trinta anos de docência.

Para efeitos deste artigo onde busco refletir sobre o quanto da escrita acadêmica pode estar mergulhada em escolhas que transcendem a ótica da teoria, seguindo em busca da aplicabilidade prática daquilo que queremos ver atuando no mundo, a seguir apresento um quadro resumo dos trabalhos analisados durante a pesquisa de doutoramento. Vale ressaltar que, apesar da diversidade temática anunciada pelos pesquisadores, observo a operacionalidade de vozes militantes que elegeram o arcabouço teórico do pensamento decolonial como ferramenta teórica propositiva para intervir de forma prática no mundo.

Vozes militantes no campo da educação

No conjunto das duzentas e vinte e três (223) pesquisas cadastradas para a Área de Conhecimento Educação, localizamos sete (07) trabalhos cujo eixo temático está em diálogo com o campo Ensino de História. A leitura dos resumos foi de fundamental importância nesta etapa inicial de triagem para que fosse possível a observância da aderência a proposta do recorte conceitual em diálogo com o pensamento decolonial. A partir da identificação das produções que atendiam aos quesitos previstos para a análise, procedeu-se a leitura das teses e dissertações na íntegra.

O conjunto das sete obras analisadas está disposto no quadro abaixo. Nele estão inclusos o sobrenome do autor, seguido pelo nível de pós-

graduação (onde passamos a adotar a legenda **PM** para identificar as pesquisas de Mestrado e **PD** para identificar as pesquisas de Doutorado), ano de conclusão da pesquisa, título da pesquisa, Universidade de origem, nome do orientador e por fim as palavras-chave.

Quadro 1 - Teses e Dissertações em diálogo com o Ensino de História (continua)

1	Sobrenome	GOMES, Daniel de Oliveira
	Nível de Pós	PM - Pesquisa de Mestrado
	Ano	2013
	Título	Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08
	Origem	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
	Orientador	Dra. Monique Franco
	Palavras - chave	Colonizador. Colonialidade do Saber. Leis 10639/03 e 11645/08
2	Sobrenome	SILVA, Filipe Gervásio Pinto da
	Nível de Pós	PM - Pesquisa de Mestrado
	Ano	2015
	Título	Os Paradigmas que alicerçam os Livros Didáticos de História e Geografia da Coleção Didática Projeto Buriti Multidisciplinar: um olhar através das Epistemologias do Sul.
	Origem	Universidade Federal de Pernambuco
	Orientador	Dr. Janssen Felipe da Silva
	Palavras - chave	Epistemologias do Sul. Educação do Campo. Livros Didáticos. Diferença Colonial
3	Sobrenome	PIMENTEL, Fernando Guimarães
	Nível de Pós	PM - Pesquisa de Mestrado
	Ano	2016
	Título	Política Curricular no Curso de História da UERJ/Maracanã: processos de mudança e embates na comunidade universitária
	Origem	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
	Orientador	Dra. Cláudia Miranda
	Palavras - chave	Decolonialidade; Eurocentrismo; Ensino de História; Historiografia; Movimento Estudantil; Participação Discente
	Sobrenome	SILVA, José Bonifácio Alves da
	Nível de Pós	PD - Pesquisa de Doutorado
	Ano	2018
	Título	Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História do Paraná

4	Origem	Universidade Católica Dom Bosco
	Orientador	Dr. José Licínio Backes
	Palavras - chave	Representações Culturais; Identidades Brancas; Currículo da Licenciatura em História
5	Sobrenome	OLIVEIRA , Luiz Fernandes de
	Nível de Pós	PD - Pesquisa de Doutorado
	Ano	2010
	Título	Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular.
	Origem	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
	Orientador	Dra. Vera Maria Ferrão Candau
	Palavras - chave	Lei 10.639/03; Formação docente; Ensino de História; História da África; Diferença Étnico-Racial.
6	Sobrenome	SILVA , Neide Cristina da
	Nível de Pós	PD - Pesquisa de Doutorado
	Ano	2017
	Título	O Senhor Oculto: o racismo nos materiais didáticos de História no Ensino Médio
	Origem	Universidade Nove de Julho
	Orientador	Dr. José Eustáquio Romão
	Palavras - chave	Racismo; Racialidade; Currículo; História
7	Sobrenome	PENA , Patrícia Carla Alves
	Nível de Pós	PD - Pesquisa de Doutorado
	Ano	2015
	Título	Ensino de "Áfricas" na Bahia: perfil docente, perspectivas de África ensinadas e implicações curriculares nos cursos de História da UNEB.
	Origem	Universidade do Estado da Bahia
	Orientador	Dr. Wilson Roberto de Mattos
	Palavras - chave	Ensino de África, Pós-colonialidade e Currículo

Fonte: Elaboração própria

Do conjunto geral das pesquisas analisadas, no tocante ao critério "nível de pós-graduação", há três (3) dissertações e quatro (4) teses que correspondem respectivamente a 42,8% e 57,2%.

No tocante ao ano de conclusão das pesquisas, observa-se que os mesmos foram produzidos ao longo da última década do século XXI, sendo a mais antiga produzida em 2010 e a mais recente a de 2018.

As pesquisas tratadas nesta investigação concentram -se na região sudeste com a ocorrência de três registros para o Estado do Rio de Janeiro, um para São Paulo, dois para a região nordeste onde figuram os Estados de Pernambuco e Bahia e uma ocorrência para o centro oeste, no Estado do Mato Grosso do Sul.

Do total de trabalhos defendidos nas sete Instituições Universitárias, duas foram em Universidades Federais, dois em Universidades Estaduais e três em privadas.

Do quesito autoria dos trabalhos, observamos a prevalência do sexo masculino em detrimento do feminino, com dois trabalhos localizados. Este dado nos chama a atenção na medida em que ele concretiza uma informação diversa da apresentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o Sistema Nacional de Pós-Graduação. Em pesquisa realizada em 2015 os dados apontam que as mulheres são maioria nessa modalidade da educação brasileira. Os números mais recentes, de 2015, indicam 175.419 mulheres matriculadas e tituladas em cursos de mestrado e doutorado, enquanto os homens somam 150.236, uma diferença de aproximadamente 15%.

O lugar de fala de um pesquisador pode auxiliar na compreensão de seus argumentos, isto é fato. Todavia para os limites da tese, não foi incorporada uma etapa com análise de entrevistas e ou questionários endereçados aos sujeitos autores das teses e dissertações de forma a ampliar o repertório desta análise o que poderia em muito enriquecer tal empreitada, mas estabeleceria um desvio no desenho proposto inicialmente para o trabalho. Tal escolha esteve pautada na justificativa de que o ponto central da análise estaria focado na escrita documental das

teses e dissertações no momento histórico em que foram elaboradas, além do fato de que, um dos autores analisados para o recorte da pesquisa desempenhava o papel de orientador da tese, o que poderia parecer posição privilegiada se comparada aos demais autores com os quais não havia a possibilidade de uma convivência estendida em função da relação acadêmica estabelecida entre orientanda e orientador. Deste modo optei por realizar apenas a coleta dos dados informados por cada um dos autores junto a Plataforma Lattes, sistema de transparência para o contexto da vida acadêmica onde o Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual de estudantes e pesquisadores do país, sendo hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do país.

A partir da leitura dos dados informados nos currículos, foi elaborado um quadro relativo à formação acadêmica/titulação dos autores investigados, posto que era desejo compreender mais de perto os caminhos que conduziram cada um dos pesquisadores ao eixo temático do ensino de História. A indagação que me acompanhava durante a leitura dos currículos girava em torno do ponto: "quem se preocupa com a práxis dos docentes de história?" Estaria este ponto restrito ao universo dos historiadores?

Os dados informados nos permitiram concluir que a maior parte dos pesquisadores (57%) traziam de sua formação inicial em história a aderência ao campo do ensino de História; sendo importante registrar que outros dois pesquisadores cuja formação inicial não foi História cursaram especializações que dialogam com a temática do ensino de História o que contribui para a aderência ao campo temático.

Outro ponto de interesse da pesquisa esteve relacionado ao campo de atuação profissional dos pesquisadores. Ao atuarem em espaços formativos, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, a vinculação

dos mesmos a grupos de Pesquisa, Núcleos de Estudos e Movimentos Sociais evidencia o engajamento político de suas escolhas profissionais. O termo político aqui referenda o entendimento já anunciado por Freire (1996) de que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, e que por esta razão pode também estar alinhada aos propósitos da pedagogia decolonial anunciada por Walsh (2013) que reforça o quanto é preciso fazer valer a dimensão política da pedagogia em favor da aposta humanizadora e libertadora dos homens. Observamos que a grande maioria deles (71%) vem atuando em quadros do Ensino Superior, em cursos de Licenciaturas, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 - Atuação Profissional dos autores investigados

Autores	Docência Ensino Superior	Docência Ed. Básica	Grupos de Pesquisa	Quadros Ad. em Educação	Movimentos Sociais
GOMES		X			
SILVA	X		X		X
PIMENTEL			X	X	
SILVA	X		X	X	
OLIVEIRA	X		X		X
SILVA	X		X	X	
PENA	X		X		X

Nota: Os dados refletem as informações atualizadas em 07/02/2020

Fonte: Elaboração própria

Três autores investigados anunciam em seu currículo as relações estabelecidas com movimentos sociais. Tal aproximação se manifesta na implicação de seus Projetos de Pesquisa e ou Extensão, bem como em função dos caminhos de vida que os levaram ao estabelecimento das relações de proximidade com tais sujeitos coletivos. Seja no Movimento Campesino, Sindical de Professores, indígena como também nos coletivos de Educação não-formal, o fato é que tais movimentos ratificam um dos princípios anunciados por Walsh (2007), aquele que nos convida a querer

"pensar com"; ao discorrer sobre a pedagogia que parta de uma práxis de insurgência, capaz de mobilizar projetos de vida onde tenhamos

Pedagogías que se construyen con relación a otros sectores de la población, que suscitan una preocupación y conciencia por los patrones de poder colonial aún presentes y la manera que nos implican a todos, y por las necesidades de asumir con responsabilidad y compromiso un accionar dirigida a la transformación, la creación y el ejercer del proyecto político, social, epistémico y ético de la interculturalidad. Son estas pedagogías o apuestas pedagógicas que se dirigen hacia la liberación de estas cadenas aún en las mentes, y hacia la re-existencia en un designio de “buen vivir” y “con-vivir” donde realmente quepan todos (WALSH, 2007, p. 25).

Aqui para afinar a sintonia com a reflexão anteriormente anunciada por Walsh (2007), quero ratificar a potência dos trabalhos aqui analisados. Sem sombra de dúvidas tive a oportunidade de acessar um conjunto raro de apostas pedagógicas que anunciam em sua escrita projetos políticos e epistêmicos de (re)existência em favor de um modelo outro de mundo. Os sete pesquisadores trazidos ao centro deste debate, discorrem ao seu modo sobre os seus entendimentos e desafios acerca da operacionalidade do conceito de colonialidade (do poder/do ser e do saber) a partir das contribuições do pensamento decolonial; eles suscitam o compromisso de uma práxis de insurgência que elege o campo educacional como terreno fértil para o anuncio das mudanças que embalam sonhos de vem viver e convívio com / na diferença.

Há um ponto de convergência entre os trabalhos analisados, a saber, o entendimento que anunciam sobre o ensino de história. Todos os pesquisadores explanam dentro de seu campo de observação, de que forma os saberes históricos que circulam em meio a prática do ensino de tal disciplina estejam profundamente marcados por uma leitura de mundo estruturada a partir das bases do que o pensamento decolonial anuncia

como colonialidade do saber⁷. Eles retomam a constatação do quanto a narrativa histórica cunhada no eurocentrismo, que estabeleceu um padrão de poder mundial a partir do Norte, consolidando a Europa como centro do mundo, está cristalizada em nossas referências sejam de aulas/ e ou conhecimentos relativos ao campo da história. Retomamos, a seguir, trechos de algumas das pesquisas analisadas onde seus autores discorrem sobre a temática.

A primeira delas trata-se da dissertação de Daniel de Oliveira Gomes (2013), sob o título "Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10.639/03 e 11.645/08". Em suas memórias o autor afirma:

No curso de mestrado, entrei em contato com o conceito de colonialidade do saber que foi fundamental para o meu entendimento do processo que procurava estudar e assim procedia no contexto da reconstrução do projeto de dissertação, da mesma forma que na qualificação o professor Valter Filé, generosamente, nos sugeriu usar mais essa fundamentação teórica. As pesquisas acadêmicas que refutam a simplista dualidade permanecia nos livros didáticos de história após as leis que questionavam a forma como eram apresentados os demais atores da formação social brasileira. O colonizador que tão bem articulado nas suas ações impossibilitando alterar o poder que exercia exatamente porque não havia compreensão precisa de quem era o colonizado. Desta forma, a dissertação procurou ressaltar as lacunas de análise de livros didáticos de história, comprometidos com uma explicação mais plural da história em função da aprovação no PNLD (GOMES, 2013, p. 88).

Ele avança afirmando:

⁷ As categorias de colonialidade do poder/saber são focais para o pensamento decolonial. Ao desenvolver a noção de colonialidade do saber, Quijano (2005) se refere ao poder epistêmico da Europa que a partir do sistema-mundo moderno expressa a centralidade da produção, legitimação e difusão de conhecimento.

A questão colonial e a descrição do colonizador que o livro didático parece reproduzir podem ser desdobramentos do próprio pensamento hegemônico neoliberal que as ciências sociais têm grande dificuldade para propor alternativa no campo teórico como afirma Edgardo Lander. A expressão mais eficiente se traduz na naturalização das relações humanas estáticas e estabelecidas, como se não fosse outra história possível, outra forma possível de sistematização do saber histórico, por exemplo (GOMES, 2013, p. 82).

Na dissertação de Filipe Gervásio Pinto da Silva (2015), intitulada “Os Paradigmas que alicerçam os Livros Didáticos de História e Geografia da Coleção Didática Projeto Buriti Multidisciplinar: um olhar através das Epistemologias do Sul” os dados analisados pelo pesquisador sinalizam para uma coexistência conflitiva assimétrica entre Colonialidade/Monoculturas e Decolonialidade/Ecologias. Em suas palavras:

A hegemonia da *Colonialidade* e com ela, da produção das não existências camponesas, que constituem os LD de História e Geografia se materializa inicialmente na Concepção de Sociedade Harmônica trazidas pelos livros, como preâmbulo para a produção da ausência das relações de poder que envolvem os territórios camponeses e a educação nestes territórios. (SILVA, 2015, p. 291)

Patrícia Carla Alves Pena (2015) desenvolveu a pesquisa Ensino de "Áfricas" na Bahia: perfil docente, perspectivas de África ensinadas e implicações curriculares nos cursos de História da UNEB. A autora também revisita o campo de estudos sobre currículo para traçar o caminho que segue em direção do seu entendimento para a proposição de um campo descolonizado. Revalida a assertiva de que o currículo é produção cultural dinâmica e híbrida, que extrapola distinções binárias estabelecidas entre um currículo formal e um vivido para afirmar que:

Descolonizar o currículo implica no questionamento e ruptura dos protocolos/modelos de leitura e escrita das produções discursivas que moldaram o pensamento curricular hegemônico ocidental, mas também, e ao mesmo tempo, na valorização de outros conhecimentos e/ou produções culturais de grupos subalternizados e na construção de outras possibilidades de interpretação e de atitudes em relação ao conhecimento e à cultura (PENA, 2015, p. 112).

Ainda nos debates que envolvem a dinâmica da produção de conhecimentos sob o viés de uma colonialidade do saber, a pesquisa de doutoramento de José Bonifácio Alves da Silva (2018) contribui para o entendimento do quanto ainda é preciso caminhar no sentido da proposição de uma formação histórica sensível as demandas que o século XXI anuncia para o contexto educacional, onde a prática docente dialógica não abre mão do entendimento de que currículos, enquanto territórios em disputa (ARROYO, 2013), materializam e ou inviabilizam histórias e memórias de povos, classificando-os enquanto sujeitos protagonistas e ou subalternos na história. Daí ser imprescindível a apropriação do instrumental teórico a partir do qual vai-se construir a leitura de mundo.

As perspectivas, pelas quais a tese transitou, estiveram ligadas à análise de representações culturais acerca das identidades/diferenças étnico-raciais no currículo, considerando-o como não neutro. O currículo é racialmente, etnicamente e culturalmente enviesado pelos sentidos produzidos ao longo do tempo, os quais também são marcados pelo euro-brancocentrismo moderno e colonial. As identidades étnico-raciais são significadas nas representações culturais, atravessadas pelas relações de poder (SILVA, 2018, p. 47).

Outro ponto que salta aos olhos ao longo da leitura analítica dos trabalhos selecionados é o anúncio da conexão que os sujeitos fazem para o binômio educação e militância. A trajetória de vida pessoal dos

escreventes anuncia suas escolhas e engajamentos. Para Neide Cristina da Silva (2017), o recorte de sua tese é atravessado por sua trajetória de vida:

A escolha deste tema deu-se por três motivos principais. O primeiro diz respeito à trajetória pessoal da pesquisadora, que como dito na apresentação, é filha de mãe nordestina, solteira e analfabeta. Cresceu, viveu (e vive ainda) na periferia de São Paulo, acompanhando os processos de discriminação que os negros, nordestinos, homossexuais, mulheres e pobres sofrem todos os dias (SILVA, 2017, p. 25).

Já Fernando Guimarães Pimentel (2016) deixa registrado em sua escrita o papel de sujeito implicado na pesquisa, e o quanto da militância estudantil enquanto aluno da UERJ tenha contribuído para sua vida. Sobre esta experiência que o coloca na condição de protagonista de sua história ele comenta, trazendo lembranças vividas junto a outros estudantes do Centro Acadêmico:

Aprendemos a agir ali, (...) a não temer e lutar pelo que acreditávamos. Quantas coisas passamos juntos! Ocupações, atos, assembleias, debates, discussões, conselhos do IFCH, reuniões do DHIS e bares. Aprendemos a ter disciplina na militância, a fazer presente nossas opiniões, a editar um jornal, a conversar com os/as alunos/as (PIMENTEL, 2016, p. 83).

Para Luiz Fernandes de Oliveira (2010) ao discorrer sobre o protagonismo dos Movimentos Negros frente a empreitada propositiva de pensar a educação como caminho possível para a superação do racismo, ele então afirma “Aqui se inicia um maior intercâmbio e trocas de experiências entre espaços acadêmicos e militância” (OLIVEIRA, 2010, p. 103). A tese de Luiz ao se debruçar sobre a análise de um processo formativo voltado para professores da educação básica do Rio de Janeiro em verdade, para além de representar um primoroso trabalho de cunho

teórico e acadêmico reconhece a vez e dá voz aos sujeitos que atuam nas estruturas de base de movimentos sociais, que no caso específico de sua investida tratou da articulação com o movimento sindical de professores. São escolhas profissionais que anunciam escolhas de vida e vice-versa.

Considerações Finais

Quando se escolhe o caminho da educação como opção de vida profissional é possível que ainda não se tenha claramente a dimensão da seriedade e compromisso social e coletivo que tal escolha demanda. Muitos são aqueles que acabam por ocupar seus dias na lida cotidiana de espaços educacionais sem que haja uma efetiva conexão com o ofício docente, e tal posicionamento só contribui para que se amplie ainda mais o sentido de desprestígio social da profissão docente.

Em tempos tão fluidos e de crise como os que estamos vivendo nesta segunda década do século XXI, em meio a um cenário avassalador de pandemia global onde o mundo se vê paralisado diante da incerteza da vida, mas ansiosamente aguardando pelos avanços da ciência se faz necessário e urgente retomarmos a importância e o valor da educação enquanto estratégia capaz de provocar/propor as mudanças e movimentos que a humanidade precisa seguir para dar conta da construção de um mundo outro.

Este tem sido o caminho de tensão e paixão escolhido por todos e todas que passaram pelo GPMC ao longo desta década de trabalho. A convivência no coletivo, na socialização e votação de pautas de trabalho, os sentimentos de dever cumprido como também de impotência diante do tamanho dos desafios que não foram/são possíveis de serem vencidos nos fortaleceram ao longo da jornada. Com o grupo aprendi a ouvir para refletir, a refletir para agir, a agir para transformar. Para além desse jogo de palavras o que mais valeu em tese, ousou disser, foi exatamente a

possibilidade de transformar a mim mesma pra só então entender o quanto é possível provocar da transformação do/no outro. Somos um Grupo de aprendentes teimosamente apaixonados pela humanidade que nos habita, venha ela de onde vier: de África, Europa, América. Em nossa Pachamama há espaço para todxs!

Uma educação compromissada com a revisão histórica de escolhas epistemológicas e afinada para a percepção do quanto tais escolhas podem ser caminhos de liberdade e autonomia para assim combatermos o bom combate de superação do status quo: esta tem sido a práxis do GPMC.

Vejo lutas e escrevivências que ganham corpo e assumem a dimensão de um brado de guerra (ou ainda a doçura de mantras), ecoam gritos e palavras de ordem todas elas tendo por meta nossos sonhos de bem viver. E foi a partir de tais encontros, em meio a escolha de caminhos que procurei situar o ensino de história: a minha opção de vida profissional que junto ao GPMC tive a chance de compreender melhor.

Feito a chuva que chega pra nutrir a terra e encharcar as sementes prontas para germinar, assim me vejo diante deste exercício de reflexão crítica, mas sobretudo de vida, a partir dos encontros que a minha tese me possibilitou para fortalecer meu entendimento sobre quais sejam os tantos desafios que ainda precisam ser vencidos diante da nobre tarefa que escolhi como caminho de vida: o ensino de história.

Referências

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013.

FEBVRE, Lucien. Combates pela História. 3ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FERNANDES, Ana Paula Cerqueira. A reflexão decolonial em debate no ensino de história: o que dizem teses e dissertações em educação sobre o tema. Tese (Doutorado).

Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares _ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Daniel de Oliveira. *Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MIGNOLO, W. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [S. l.], v. 32, n. 94, p. 2-18, 2017a.

MIGNOLO, W. *Desafios decoloniais hoje. Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 1, n.1, p. 12-32, 2017b.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC – Rio, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Educação e Militância Decolonial*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

PENA, Patrícia Carla Alves. *Ensino de "Áfricas" na Bahia: perfil e perspectivas de professores e professoras de História da África da Universidade do Estado da Bahia*. Tese (Doutorado). Programa de Pós- graduação em Educação e Contemporaneidade - Universidade do Estado da Bahia / UNB, Salvador, 2015.

PIMENTEL, Fernando Guimarães. *Política curricular no curso de História da UERJ/Maracanã: processos de mudança e embates na comunidade universitária*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da. Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti multidisciplinar: um olhar através das epistemologias do Sul. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea Universidade Federal de Pernambuco, CAA, 2015.

SILVA, José Bonifácio Alves da. Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História do Paraná. Tese (Doutorado). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande/MS, 2018.

SILVA, Neide Cristina da. O senhor oculto: racismo nos materiais didáticos de História no Ensino Médio. 2017. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. 2007.

WALSH, Catherine. (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

SEPE: Sindicato dos Profissionais de Educação e a questão racial

*Leila da Silva Xavier*¹

Introdução

As suspeitas sobre a presença de racismo institucional no Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro surgem a partir da observação do comportamento distante da maioria dos diretores da instituição frente à pauta racial, somada à falta de prioridade em implementar as demandas referente a esse tema e de estímulo à criação de espaços de debates que envolvam a luta contra o racismo na estrutura central, nos núcleos e nas regionais de base da entidade. Some-se a isso o esvaziamento, muitas vezes, da própria direção nas atividades propostas pela Secretaria de Gênero e Antirracismo e Orientação Sexual. Na trajetória do SEPE, como veremos, a questão racial nunca esteve entre as prioridades de sua pauta de luta.

Segundo Oliveira (2012), esse debate se tornou mais frequente a partir da década de 1990, conquistando o interesse da categoria devido as mudanças curriculares propostas pela Lei 10.639/03, sobretudo na disciplina de História. Apesar de todas as iniciativas citadas nos estudos de

¹ Possui graduação em História é mestre (2015) e doutoranda em Educação no Programa Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2018). Atualmente é cineasta professora docente de História (Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu), auxiliar de pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ex-diretora do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro. Fundadora da Associação Cultural Conexão das Artes, que atende principalmente a jovens e crianças no desenvolvimento de diferentes linguagens artísticas, tal como cinema, música, dança.

Oliveira, essas ações, na prática, não se traduziram em uma efetiva luta de combate ao racismo.

Uma das questões que ajudam a reforçar as suspeitas sobre o racismo institucional no SEPE consiste no fato de que, após 21 anos da criação da Secretaria de Gênero e Antirracismo e Orientação Sexual, dos 47 núcleos de base do sindicato, apenas quatro núcleos, depois do seminário em 2017, têm secretarias ou fóruns de discussão de combate ao racismo e oito – incluindo algumas regionais, discutem sobre o tema opressão. É paradoxal que, em suas quatro décadas de luta, o SEPE não tenha ainda se apropriado da pauta do racismo e de outras opressões como prioridade e estratégia de luta.

Essa postura parece refletir a negação sobre a existência do racismo pela sociedade como um todo. Um fator que dificulta a aceitação do racismo como um elemento presente em nossa sociedade é o projeto de embranquecimento que fez parte do ideário racista de uma sociedade pensada pelos colonizadores. Tal fato implicou na criação de uma seletividade na qual o negro e suas questões nunca foram motivo de atenção, tanto nas estruturas de Estado quanto nas estruturas das organizações da sociedade civil, incluindo os partidos e a maioria das organizações classistas de esquerda.

A partir do início dos anos 80, a emergência do Movimento Negro na cena pública em âmbito nacional leva a uma gradual ruptura do amplo consenso a respeito da existência de uma democracia racial no Brasil. Se pode dizer que a “direita” era intrinsecamente racista, porque se nutria se legitimava na naturalização das desigualdades, a “esquerda” também era refém do mito. Mas nessa última esboçava-se um interesse pelo tema. (PEREIRA, Amauri 2008, p.117).

Contudo, é importante reconhecer que a criação da Secretaria de Gênero e Antirracismo representou um avanço, embora não tenha

garantido que os temas propostos por ela fossem aceitos e incorporados como parte da estratégia da luta. Infelizmente, os desafios impostos pelas transformações do mundo do trabalho, decorrentes dos avanços do capitalismo sugerem que organizar a luta contra o racismo também é um caminho em direção à consciência de classe. Sobre essa questão Michael Lowy (1997) afirma:

É um fato que o mundo do trabalho conheceu transformações profundas, principalmente no curso das últimas décadas: declínio do proletariado industrial e desenvolvimento do setor de serviços, desemprego estrutural, formação (notadamente nos países de Terceiro Mundo) de uma massa de excluídos à margem do processo de produção – “o proletariado”. Estes são fenômenos não previstos por Marx e que não podemos de forma alguma dar conta com conceitos “trabalho improdutivo” ou “lupen – proletariado”. Mas o proletariado, no sentido amplo, isto é, aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho- ou tenta vender (os desempregados) - permanecem o principal componente da população trabalhadora e o conflito de classe entre o trabalho e o capital continua ser a principal contradição social das formações capitalistas – assim como o eixo em torno do qual podem se articular os outros movimentos com vocação emancipadora. (LOWY, 1997, p. 25).

É lamentável, mas ainda não é pautado no interior de muitos setores de esquerda o reconhecimento da opressão dos trabalhadores negros, dos homossexuais e das mulheres, tendo em vista que os avanços obtidos e os futuros devem ser entendidos como conquistas da classe trabalhadora em sua luta contra a exploração e a opressão do capitalismo.

A Presença da Herança Colonial Presente Na Luta de Classe

Infelizmente, analisar as atrocidades cometidas e as marcas deixadas pelos colonizadores durante a escravidão não é algo visto como uma necessidade, inclusive nos setores mais combativos na luta de classe. Assim, discussões sobre as questões raciais e o racismo são,

constantemente, atos solitários e os debates são pautados apenas pelos próprios negros.

O debate racial no SEPE só começa a ganhar destaque após vinte anos de sua fundação, em 1997, mas é importante considerar que a ausência dessa discussão, antes desse período, deve-se ao fato de o país ainda estar vivendo a Ditadura Civil Militar e qualquer questão referente à questão racial era entendida como ameaça à construção do mito da democracia racial. Em 1979, as mobilizações dos professores por melhores salários na grande greve da Rede Estadual do Rio de Janeiro, que conquistou piso salarial de cinco salários mínimos, teve como represália pelo então governador Chagas Freitas o fechamento da sede da entidade, que ficou na clandestinidade até 1983, sendo reaberta em 1984, no governo de Leonel Brizola. A luta pela redemocratização no país e pela legalidade da entidade, bem como as demandas salariais, muito contribuíram para esse atraso. Entretanto, superada a conjuntura autoritária, a pauta racial continua não sendo vista como importante ferramenta de luta nas pautas da entidade. Ao tratar da questão em seus estudos Lacerda indica que

Entre 1965 e 1970, avança mundialmente e principalmente nos Estados Unidos, dado aos conflitos raciais, a luta pelos direitos humanos. No Brasil o tema racial passou a ser definido como de segurança nacional, impossibilitando as pesquisas sobre relações raciais no Brasil. Em 1970 houve a retirada por “motivos técnicos” do quesito cor do Censo e isso produziu muita discussão pela falta de dados que isso ocasionaria. A partir desse debate, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1976 incluiu dados sobre cor e mobilidade social. (LACERDA, 2002, p.22).

Ainda sobre o autoritarismo imposto pela ditadura militar (PEREIRA, 1999) avalia que muitos setores da esquerda brasileira, dos movimentos sindicais e populares consideravam inúteis as movimentações negras,

porque se acreditava que *o racismo não existia no Brasil*. No entanto, não se pode desprezar essa análise, pois ainda hoje poucos sindicatos têm a pré-disposição de manter em suas ações uma articulação com a questão racial.

Vale ressaltar que diferente do que ocorria no movimento sindical, nos movimentos comunitários de bairros e favelas, o negro era maioria presente, por isso as denúncias de discriminação racial comprovadas pelas péssimas condições de moradia, escolaridade e outros direitos negados à população negra, ganharam muito fôlego a partir dos anos de 1980 em diferentes regiões do Estado. As bandeiras vitoriosas das organizações acabaram refletindo no reconhecimento do protagonismo do Movimento Negro nas políticas de reparação, na visibilidade da cultura e na autoestima dos afrodescendentes.

É nessa atmosfera de ascensão dos movimentos e da classe trabalhadora que o SEPE lidera, no ano de 1986, a greve que reuniu 25 mil professores no Maracanãzinho, conquistando um grande feito, em que a luta pelo plano de carreira, além de se tornar um marco na história do sindicato definiu o tipo de sindicalismo a ser seguido pelo SEPE.

Marco considerado, para os atuais sindicalistas, foi a greve de 1986, onde 25 mil trabalhadores reunidos no Maracanãzinho conquistaram um plano de carreira que regulamentava o enquadramento por formação e a progressão por tempo de serviço. Em 1987, após discussões internas, o III Congresso da entidade aprovou a ampliação do quadro de sindicalizados, incluindo os demais profissionais de educação das escolas públicas que não eram professores. (OLIVEIRA, 2012, p. 140).

É importante salientar que, nesse período da conjuntura brasileira, os trabalhadores mais combativos se organizaram sob a égide da então nova central sindical, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), fundada

em 1983, durante o 1º Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT), que contou com a presença de mais de cinco mil trabalhadores de diferentes regiões do país.

Nesse Congresso de fundação da CUT, em função do fechamento da entidade pelo governador Chagas Freitas, apenas uma parcela da militância do SEPE esteve presente nesse importante evento de organização dos trabalhadores— a filiação do sindicato à Central Única dos Trabalhadores só ocorreu em 1986. Contudo, vale o registro de que a mesma combatividade da Central não se traduziu na questão racial, pois somente a partir de um seminário sobre a discriminação racial no trabalho, em 1993, em Belo Horizonte, houve, pela primeira vez, esse debate, resvalando, no ano seguinte, a questão no Congresso Nacional da Central. Esse exemplo é mais uma demonstração do afastamento dos organismos mais combativos do debate racial.

A mobilização dos trabalhadores negros de São Paulo que, organizados em seus sindicatos, deixaram seus incômodos individuais para coletivamente promoverem ações de enfrentamento contra o racismo em seus locais de militância e trabalho, organizando encontros locais e regionais, resultando no I Encontro Estadual de Sindicalistas Negros. (LACERDA, 2002, p. 55).

Apesar do movimento de que trata Lacerda (2002) acima, toda efervescência da década anterior começa a apresentar sinais de recuo. O forte avanço do capital somado ao aumento do desemprego representou um divisor de águas na organização dos trabalhadores na década de 1990. Isso interferiu e modificou o sentido da educação, transformou essa esfera como mais um segmento da lógica mercantil. Essas transformações geraram grandes desafios e demandas na luta do Sindicato dos Profissionais de Educação, que teve que dedicar integralmente seu tempo na defesa de direitos.

Os reflexos dos avanços neoliberais incidem de forma bastante danosa nos movimentos sociais, influenciando inclusive para institucionalização de alguns militantes de determinados setores dos movimentos sociais. Para o Movimento Negro, o cenário começa a se modificar logo na virada da década de 1990 e, nesse momento da conjuntura, tornam-se comuns as associações, convênios e parcerias com órgãos governamentais, ONGs e outros. Some-se a isso a vitória de Lula, em 2002, que interferiu significativamente nos rumos dos movimentos sociais, mudando o contexto político e a relação que se constituiu entre Estado, governo e entidades representativas dos trabalhadores e outras expressões dos principais movimentos sociais do país.

Isso ocorre porque “o refluxo das mobilizações sindicais que acompanhou a recessão econômica do início dos anos 1980 e todo processo vivido na década de 1990 facilitaram o processo de burocratização da CUT, de afastamento da central de sua base.” (ALMEIDA, 2007, p. 8).

Nessa conjuntura de refluxo, em 2003 ocorre a implementação da LDB alterada, a Lei 10.639/03, garantindo o Ensino obrigatório da História da África na Educação Básica nas redes de ensino. Essa foi uma ferramenta e um fio condutor para o debate contra o racismo, mas que acabou não sendo massificada e tampouco entrou na lista de prioridades da direção do sindicato. Infelizmente, não houve o entendimento de que lutar pela Lei 10.639/03 é defender uma lógica de nação que prima por uma concepção na qual a diversidade étnica possa ser vista como uma estratégia para se chegar a uma soberania igualitária, em que o racismo não seja o principal instrumento de exclusão.

As disputas ideológicas travadas no campo das concepções em relação ao enfrentamento da questão racial, ora com os reformistas, ora com os que estão impregnados pela ideologia do branqueamento mostra o dinamismo

democrático no sindicato e o torna protagonista de uma prática de política sindical pouco comum em nosso país. (LIMA, 2010, p. 8).

Nesse cenário historicamente construído pelas estruturas oficiais e entidades representativas, os negros e suas questões ou não estão inseridos como sujeitos de direitos ou suas reivindicações se encontram à margem das pautas, em função da ideologia colonialista que ainda hoje responde pela exclusão dos mesmos nas diferentes estruturas da sociedade. Por isso, o debate de raça e classe é uma urgência para o enfrentamento e a emancipação epistêmicos e para a ruptura dos tentáculos racistas que ainda hoje persistem e resvalam em diferentes setores da sociedade.

Referenciais Teóricos

Para investigar a hipótese de racismo institucional no Sindicato dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE), apoiamos nossas reflexões nos estudos desenvolvidos pelos teóricos que se dedicam às Epistemologias do Sul – de Colonialidade, da Interculturalidade e da Decolonialidade. Sobretudo, por esta última vertente teórica nos dar a oportunidade de pensar nossa realidade e condição de subalternizados fora da ótica do pensamento hegemônico. Isso, além de reafirmar uma identidade, nos possibilita romper com o exclusivismo eurocêntrico como única matriz de pensamento. Para tal, utilizaremos as contribuições de Quijano (2005) que traz o conceito de colonialidade do poder. Segundo ele, esta seria uma estrutura de dominação à qual foi submetida a América Latina.

Em relação à questão do mito da democracia racial, Fanon (2008) oferece uma crítica incisiva à negação do racismo na França e em grande parte do mundo moderno. Grosfoguel (2016), aponta que a luta por uma sociedade mais igualitária, democrática e justa está na busca de

soluções para o patriarcado, o racismo, a colonialidade, o capitalismo. Podem estar abertas para as diversas histórias locais, para as diversas perspectivas epistêmicas e para os diversos contextos em que são encenados os projetos de resistência dentro desse projeto utópico.

Walsh (2005) ressalta que, ao analisarmos o alcance de tais manifestações, identificaremos que seus tentáculos estão para além do que é aparente, para entender a existência do racismo, é preciso compreender que sua raiz está no modelo e na estrutura colonial racial que acompanhou a formação dos Estados Nacionais na América Latina. Oliveira (2012) destaca que o aprofundamento das questões referentes aos reflexos do racismo estrutural é entranhado em nossa sociedade, perpetuando desse modo a exclusão, a discriminação e a violência, em diferentes aspectos na vida da população negra.

O racismo é estrutural, pois, conformou a sociedade numa estrutura de poder racialmente demarcada, assim como sua base social. Os elementos trazidos por Oliveira (2012) e Fanon(2008) ajudam a entender as razões pelas quais o racismo institucional se configura de diferentes formas nas estruturas de nossa sociedade. Silva *et al* (2009) define que o racismo institucional não se expressa em atos manifestos explícitos ou declarados de discriminação, mas atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de formas diferenciadas do ponto de vista, na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes seguimentos da população.

Michael Lowy (1997) traz a indagação sobre como corrigir as numerosas lacunas, limitações e insuficiências de Marx e da tradição marxista. Maldonado Torres (2007), Quijano (2005), Mignolo(2003), CatharineWalsh(2005), Grosfoguel(2007; 2016), Oliveira(2012), bem como as contribuições dos estudiosos do Movimento Negro brasileiro, como Pereira, Amílcar(2013) e Pereira, Amauri (2008), ajudarão na

compreensão das relações históricas que, através da dominação colonial europeia, foram estabelecidas em padrões epistêmicos de poder e saber desde a modernidade

Procedimentos metodológicos

Esta reflexão, do ponto de vista metodológico, tem a perspectiva qualitativa e traçou um caminho teórico metodológico que vislumbra pensar o SEPE, sua trajetória nas lutas com a categoria dos profissionais e sua atuação ao longo de quatro décadas de existência a partir do debate interno e externo sobre as questões raciais e o racismo. Nesse sentido, propomos fazer uma análise a partir das reflexões dos militantes novos e antigos que discutem a questão ao longo da história da entidade.

Em geral, as chamadas pautas identitárias produzem tensões entre a teoria e o próprio momento empírico na relação com o tema pesquisado e, justamente por isso, possibilita ampliar as alternativas de interpretações sobre a questão investigada (GONZÁLEZ REY, 2005).

Ressaltamos que o aprofundamento das reflexões, as etapas e os caminhos que percorridos em relação à elucidação das hipóteses levantadas por esta proposta de pesquisa-ação refletidas a partir dos referencias teóricos balizados pelos pensadores que discutem no campo da decolonialidade.

Referências

ALMEIDA, José Maria de. Os sindicatos e a luta contra a burocratização. São Paulo: Sundermann, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

DAVIS, Ângela Y. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgard. (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLASCO, 2005. p. 24-32.

DUSSEL, Enrique. Mediações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 341-395.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EdUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ REY, F. L. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007

GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. Revista Sociedade e Estado, Brasília, DF, v. 31, n. 1, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFcF8K4BqCr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

HISTÓRIA do Sepe. Sepe, Rio de Janeiro, [200?]. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20170617171635/http://seperj.org.br/historia.php>. Acesso em: 9 jun. 2021.

- LACERDA, Luciene da Silva. Sou mais que sindicalista, sou revolucionária: estudo de racismo e saúde. 2002. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) -Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- LIMA, Gleicimar Gonçalves. Sindicalismo docente e a luta contra o racismo: o caso do sindicato estadual dos profissionais de educação: SEPE. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Brasileira e Movimento Sindical) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2009.
- LOWY, Michael. Por um marxismo crítico. *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 3, p. 21-30, 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18981/pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias globais, projetos locais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- MOORE, Carlos. *A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio: FAPERJ, 2012.
- PEREIRA, Amauri Mendes. *Trajetória e perspectivas do movimento negro brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- PEREIRA, Amílcar Araújo. *O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgard. (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLASCO, 2005. p. 107-130.

REUNIÃO DO COLETIVO DE COMBATE A DISCRIMINAÇÃO RACIAL DO SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2017, Rio de Janeiro. Ata [...] Rio de Janeiro: Sepe, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula, (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

A POLÍTICA de promoção da igualdade racial no governo federal em 2006 e o programa de combate ao racismo institucional. *In*: JACCOUD, Luciana. (org.). A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos vinte anos. Brasília: Ipea, 2009. p.147-70.

WALSH, Catherine. Introducción:(re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. *In*: WALSH, Catherine (ed.). Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latino americanas. Quito: Ediciones Abya ayala, 2005. p. 13-35.

Eixo 3

Educação para as relações étnico-raciais

Datas comemorativas e o currículo da educação infantil: reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico-raciais

*Cecília de Campos Saitu*¹

Introdução

Diante das discussões a respeito das relações étnico-raciais, da implementação da lei 10639\03 e das minhas vivências acadêmicas e profissionais foi possível perceber a importância da discussão sobre a forma como as instituições de educação infantil (nesse caso, especificamente, do município do Rio de Janeiro) têm suas práticas curriculares relacionadas a datas comemorativas. Fantasias, cartazes, apresentações, “trabalhinhos” ... Basta olhar ao nosso redor, nas ruas e no cotidiano familiar que nos depararemos, sem dúvida, com as tais orelhinhas de coelho, gorrinhos de Papai Noel ou cocares de índio com os quais os alunos da Educação infantil costumam sair vestidos da escola em algumas dessas datas...

As datas comemorativas não são apenas uma forte presença nas práticas curriculares da Educação Infantil, mas constituem-se muitas das vezes como base para todo o trabalho pedagógico. Identificamos que a maior parte das datas possui cunho religioso-cristão, cívico-militar ou estão associadas a um estereótipo de família patriarcal mononuclear, dessa forma acabando por reforçar um modelo cultural eurocêntrico, patriarcal, branco e cristão, em detrimento de outros que são subalternizados e

¹ Mestre em Educação pela UFRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). Doutoranda em Educação – UFRRJ. Cogestora de Creche na rede pública municipal do Rio de Janeiro

invisibilizados, relegando a visões estereotipadas e preconceituosas outras formas e elementos culturais, como dos povos indígenas e as religiosidades de matrizes africanas por exemplo, e, como isso pode influenciar prejudicialmente na formação dessas crianças, na construção de uma autoimagem positiva por elas e na sensação de identificação e valorização de sua cultura nas práticas curriculares escolares.

Diante dessa reflexão, surge como principal questão saber quais as razões da presença de certas datas comemorativas nas práticas curriculares da Educação Infantil e compreender que consequências podem ter na formação dessas crianças, que estão vivendo suas primeiras experiências sociais fora do âmbito familiar. Afinal, que culturas são representadas e valorizadas nessas práticas? Todos os sujeitos (educadores e alunos) se identificam com as manifestações culturais presentes na escola e podem se expressar livremente diante das mesmas? A diversidade étnico-racial, cultural e religiosa é respeitada nesse contexto? Afinal, como se desenham as orientações dos documentos oficiais a respeito do currículo da educação infantil? As questões postas neste trabalho se relacionam ainda às concepções curriculares dos docentes e das instituições de Educação Infantil e a uma reflexão acerca do significado de cultura, e de qual cultura é aceita e valorizada dentro do espaço educativo formal. A escola, como instituição voltada para a formação das novas gerações, está sempre relacionada com ideologias, ideias e valores postos na sociedade de forma que pode vir a reproduzi-los ou transformá-los, porém nunca se isentar deles. Como Freire (2002) coloca:

... a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos

implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (p.61)

Sendo um dos principais espaços de formação do indivíduo e onde ele começa a aprender a viver em sociedade fora do ambiente familiar, a escola, é, por conseguinte, um espaço político, e nele o sujeito pode se deparar, também, com as primeiras experiências de preconceito e/ou exclusão. As instituições de Educação Infantil são, em geral, um dos primeiros espaços sociais em que a criança transita fora do âmbito familiar.

Partindo dessas reflexões, os objetivos da presente pesquisa são os seguintes:

- Identificar quais datas comemorativas estão presentes no cotidiano da Educação infantil;
- Analisar as razões da presença de certas datas comemorativas nas práticas curriculares da Educação Infantil;
- Compreender o que estas datas reforçam ou omitem enquanto parte de conteúdos de uma formação escolar, numa perspectiva étnico-racial e decolonial;
- Investigar se estas datas comemorativas se relacionam com as indicações e orientações dos documentos oficiais, analisando a relação entre o currículo pensado e o praticado nas escolas;
- Compreender a visão dos profissionais da educação infantil a respeito dessa prática;

Pesquisar as práticas curriculares na Educação infantil é algo extremamente amplo e no município do Rio de Janeiro, há mais de 460 unidades que trabalham com esse segmento somente na rede pública², houve a necessidade de delimitar o campo e optei por entrevistar

² Segundo dados do site da prefeitura em outubro de 2015. <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=96310>

professores de Educação Infantil (P.E.I.) com formação em Pedagogia em Universidades Públicas, para compreender também a relação entre suas práticas curriculares e a questão da formação. O tipo de entrevista escolhido foi a semiestruturada.

Realizaremos, ainda, a análise dos documentos oficiais como, por exemplo, Referenciais Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Orientações Curriculares da Rede Municipal. Analisaremos demais fontes como artigos, teses, dissertações e livros, para ajudar a construir alguns conceitos teóricos, contextualizando as ações dos sujeitos nas suas práticas curriculares e pedagógicas.

Datas comemorativas, currículo e colonialidade

o papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL. MEC, 2003).

As datas comemorativas na Educação infantil do Rio de Janeiro estão instituídas há décadas como práticas curriculares calcificadas e reproduzidas pelas professoras em muitas escolas, públicas e privadas. Durante nossa pesquisa com docentes da rede pública municipal percebemos que continuam a ser um elemento bastante presente, que já existem algumas iniciativas de mudança, mas que elas ainda se mantêm muito fortes nas unidades escolares. Assim como coloca Maia (2011):

As datas que compõem o currículo são de cunho religioso, histórico, social e comercial e são incorporadas como conhecimentos a serem aprendidos, como

estratégias para desenvolver conhecimentos e habilidades, como também como padrões morais e de conduta, objetivo da Educação Infantil observado desde a década de trinta do séc. XX.

A concepção de uma educação para crianças pequenas é algo bastante recente. No Brasil, instituiu-se uma dicotomia entre o cuidar e o educar, discussão presente até hoje, mesmo quando se questiona a perspectiva assistencialista sobre a qual se constituíram as creches públicas. Vimos nas entrevistas realizadas que, ainda há uma preocupação muito grande com o que é um cuidado inerente ao trabalho com crianças pequenas e o que é uma perspectiva assistencialista e compensatória para as populações mais pobres. Há uma série de elementos que vão desde as prioridades para o ingresso nas creches como doação de leite para que as crianças bebam nas férias, que demonstram uma preocupação grande do sistema público de ensino com o que chamam de “risco social” e com questões assistenciais.

A presente pesquisa estruturou-se sobre uma visão da criança como agente do processo de construção de conhecimentos nas interações estabelecidas com o outro, seja ele adulto ou outras crianças, e com o mundo. Interações estas que na educação infantil, adquirem caráter intencional e planejado, sem esquecer que mesmo os momentos “livres” geram interações e aprendizagens, o adulto mediando ou não. Encontramos, porém, mesmo entre as professoras que demonstraram maior criticidade, práticas onde a criança poucas vezes é ouvida. O planejamento é feito pelos adultos, a participação e necessidades reais das crianças pouco são consideradas.

O conceito de currículo é muito amplo e bastante discutido entre especialistas da área, não havendo uma definição única, todavia, é importante percebê-lo como *uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos e conceitos e em dinâmicas sociais,*

políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas (BRASIL, 2007, p. 9). Assim, é indiscutível o impacto que essas práticas curriculares podem ter sobre a constituição identitária dos sujeitos. Estamos falando de um currículo construído sobre a visão do adulto, sem considerar as necessidades e interesses infantis, que ignora as diferenças e características individuais, padronizando os alunos segundo um modelo de uma cultura dominante. Muitas vezes a E.I. também é tratada como uma espécie de preparação para a alfabetização, em que as crianças fazem exercícios padronizados e repetitivos sem sentido para uma espécie de treino de “coordenação motora”.

Numa perspectiva decolonial, questionamos o trato pedagógico destas datas do calendário escolar para repensar e ressignificar refletindo se de fato devem fazer parte dos currículos, e se de fato levam em conta a diversidade existente nas salas de aula e quais são mera reprodução da ideologia impositiva e dominante, ou seja, refletir sobre quais alunos estão sendo incluídos e excluídos através das práticas pedagógicas, já na educação infantil.

Foi possível perceber que as datas que são incluídas nos currículos de educação infantil, em sua maioria, privilegiam determinada cultura, classe socioeconômica e religião, uma cultura de base eurocêntrica, patriarcal, branca e cristã. Em geral as datas mais trabalhadas mostraram-se as religiosas (páscoa, natal), as relacionadas à família (Dia das Mães e dos Pais), e mais eventualmente alguma outra como o Dia do índio e festas juninas. A naturalização e permanência destas práticas por tanto tempo podem ser compreendidas a partir dos conceitos de colonialidade³ e

³ Segundo Maldonado-Torres (2007), “a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em manuais de aprendizagem, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em

racismo epistêmico, que em linhas gerais descrevem a expansão ocidental não somente restrita a expansão geográfica, mas a uma subalternização da construção e reconhecimento de processos históricos, culturais e econômicos não europeus.

Constatamos que a Páscoa e o Natal, por exemplo, constam no planejamento da educação infantil sem a menção de se tratar de datas religiosas cristãs, postas como se fosse algo universal. A escola pública é parte do Estado, este por sua vez é laico, então por que comemorar tais datas religiosas na escola? As crianças cristãs sabem o significado destas datas, comemorando-as não só no ambiente escolar como junto a suas famílias e comunidade religiosa. As crianças de outras religiões e aquelas que não são adeptas a religião nenhuma, são obrigadas a comemorar datas que não fazem parte do seu contexto social/cultural e o mesmo acontece com as professoras, que devem planejar, realizar e acompanhar as atividades propostas. Essa invisibilização e subalternização de outras epistemes e de culturas que não estão de acordo com esse modelo eurocêntrico, patriarcal e judaico-cristão podem refletir-se de uma forma bastante cruel na construção de conhecimentos e das identidades destas crianças. Assim como coloca Cavalleiro (2006, p.38):

O entendimento da problemática étnica no cotidiano da educação infantil é condição sine qua non para se pensar um projeto novo de educação que possibilite o desenvolvimento e inserção social dos futuros cidadãos da nação brasileira, desenvolvendo neles um pensamento menos comprometido com a visão dicotômica de inferioridade\superioridade dos grupos étnicos. (...) Promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações. A prevenção de práticas

discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil (...)

O dia do índio, por exemplo, quando comemorado é caracterizado por pinturas e roupas estereotipadas, reforçando uma imagem ultrapassada dos hábitos e da cultura indígena, folclorizando estes atores sociais que foram e se mantêm silenciados na história do nosso país, aparecendo nos currículos da educação infantil apenas no dia 19 de abril. Refletimos ainda sobre outras datas, como o dia das mães e dia dos pais que são comemorados considerando uma única configuração familiar, o dia da consciência negra que, quando comemorado, é sem discutir o racismo e a discriminação ainda presente em nossa sociedade, inclusive na escola.

Os documentos oficiais não indicam as datas comemorativas como elementos norteadores do currículo para a Educação infantil. As Diretrizes são como o próprio nome diz, uma espécie de direção a seguir, são orientações que definem então o que se pretende para o desenvolvimento das crianças que são educadas nas instituições de educação infantil a nível nacional. Entre seus princípios, proposta pedagógica, organização de materiais e práticas, não prevê comemoração de datas de qualquer natureza, sejam estas culturais, cívicas, históricas ou religiosas, o que aponta que estas atividades não fazem parte das atribuições legais. Seus princípios éticos, políticos e estéticos denotam uma proposta educacional que considere a pluralidade de atores sociais que compõe a escola:

Éticos: respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;

Políticos: direitos do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

Estéticos: liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais; (BRASIL, DCNEIs, 2010).

Observamos ainda, no texto das Diretrizes, como concepção de proposta pedagógica a possibilidade de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas visando o rompimento de relações de dominação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, igualmente, prevê a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e outros países da América, com o objetivo de combater ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2010). Essa é uma visão que vem de encontro à perspectiva adotada neste trabalho onde buscamos romper com a colonialidade implícita na comemoração e nas práticas pedagógicas pautadas em determinadas datas comemorativas.

Já as Orientações curriculares para a Educação Infantil, que são municipais, mostram-se mais resumidas e com um perfil mais prático, apresentando alguns exemplos de rotinas e de planejamento, e objetivos e habilidades a serem desenvolvidas durante toda a Educação infantil desde a creche até a pré-escola. Nessas orientações também não aparecem datas comemorativas, a única referência a algo semelhante é a sugestão do tema folclore para ser trabalhado:

Folclore - festividades típicas, festivais de música, teatro e literatura; explorando de forma **investigativa, respeitosa e igualitária as diferentes culturas\religiões dos colegas e adultos.** (grifos meus) (RIO DE JANEIRO, 2010, p.41).

Podemos perceber no trecho destacado que, ao sugerir o tema folclore, as orientações deixam explícito que se deve explorar, mas tendo o cuidado de respeitar e tratar de forma igualitária as diferentes culturas

e religiões. Neste mesmo trecho do documento são sugeridos também os temas:

- Identidade - raça e etnia, culturas etc.
- Em que somos diferentes? Crianças e adultos, meninos e meninas, homens e mulheres? Como são nossos cabelos, olhos, cor da pele? (RIO DE JANEIRO, 2010, P.42).

Dessa forma podemos ver que não há base nas diretrizes e nas orientações curriculares que justifique a prática curricular pautada na temática das datas comemorativas. Pelo contrário, os documentos oficiais orientam na direção de um currículo que considere e respeite as diferenças, e, além disso, um currículo com o olhar voltado para essa criança como um sujeito de direitos e ativo na construção de conhecimentos e no processo de troca com o outro. As interações entre os sujeitos e a ludicidade são destacadas todo o tempo como fundamentais eixos desse processo.

Percebemos nas entrevistas que a organização e tempo restrito para o planejamento e, muitas vezes, a falta de formação faz com que as professoras acatem e continuem a reproduzir esse modelo de práticas curriculares tão fragmentadas, descolado de uma visão de criança como sujeito ativo e de direitos no processo de construção de conhecimentos. Diante do campo pesquisado, notamos muita dificuldade em romper com essas práticas, mesmo com todo o respaldo dos currículos oficiais. A dificuldade mostrou-se como sendo muito mais da própria equipe gestora e pedagógica do que de alunos e responsáveis, reforçando a importância do envolvimento de TODA a comunidade escolar na construção do projeto pedagógico para o desenvolvimento de uma educação mais crítica e que trate as diferenças com respeito. O relato das professoras demonstrou que quando isso acontece não há barreiras e resistências a outro tipo de

práticas por parte de alunos e responsáveis e que podem existir mil outras formas de oportunizar a presença e a aproximação entre a família e a creche\escola sem serem as festinhas de Dia das Mães ou de Natal. As professoras entrevistadas, pessoalmente, não alegaram sentir dificuldades em deixar de trabalhar com as datas comemorativas, entretanto ainda se deparam com muita resistência de colegas educadores e das equipes gestoras. Algumas delas consideraram possível encaixar algumas das datas dependendo do projeto que estejam trabalhando.

Outro fator gritante encontrado foi a necessidade de formação sentida pelos profissionais, as unidades escolares onde a equipe possui maior formação e continua buscando-a conseguiu modificar bastante sua prática e deram muitos passos em direção à superação das datas comemorativas. A questão é que essa formação tem acontecido por iniciativa individual destes profissionais, em geral o sistema ou a secretaria de educação não tem se disposto a oferecer formação continuada para eles. E a ausência do tempo de planejamento também não permite que consigam fazê-lo nas suas unidades. A diversidade étnico-racial, cultural e religiosa não é respeitada nesse contexto, e, portanto, educadores e alunos pertencentes a outros grupos não se sentem representados e não se identificam. É necessário que as instituições promovam formação continuada, objetivando discutir, desconstruir e reconstruir os valores legitimados por meio destas práticas, pois estes mecanismos simbólicos exprimem sentimentos entrelaçados com valores cristãos, nacionalistas, eurocêtricos e capitalistas, despersonalizando os outros grupos étnicos, seus signos e suas histórias.

O papel da professora e do professor da educação infantil no processo de transformação dessas práticas é de fundamental importância, por esse motivo a questão da formação se destaca como um elemento principal. A esses profissionais cabe a realização de práticas curriculares e pedagógicas

que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e introduzi-las em um contexto no qual o educar e o cuidar respeitem e não omitam a diversidade, muito pelo contrário, tragam essa diversidade para dentro da sala de aula.

Considerações Finais

Assim sendo, a comemoração das datas e as práticas atreladas a elas desrespeitam as diferenças, impedindo que esses direitos de TODAS as crianças serem e se sentirem acolhidas possam ser garantidos. Isso é ainda mais significativo se considerarmos as crianças negras e aquelas pertencentes às religiões de matrizes africanas, pois estas sofrem ainda mais com a discriminação. Deve-se reconhecer que reconfigurar um cotidiano balizado há anos em uma educação eurocêntrica não é tarefa fácil, todavia, não questionar, não resignificar, legitima o caráter monocultural dos currículos. A prática e o ambiente escolar ainda estão associados, de forma equivocada, aos argumentos e conceitos que desconsideram a nossa realidade étnico-cultural e defendem a manutenção desse espaço como local estratégico em civilizar e disciplinar os sujeitos sociais sob a égide do saber europeu, recusando reconhecer outras configurações epistemológicas.

Não podemos deixar de citar que esses modelos hegemônicos têm encontrado bastante resistência por parte dos avanços que os movimentos sociais têm proporcionado ao campo da educação. Tomamos como exemplo nessa discussão a aprovação pelo Congresso e a sanção presidencial da Lei 10.639/03 que alterou a LDBEN/96, tornando obrigatório incluir no currículo oficial das redes de ensino, públicas e privadas, o ensino sobre “História e Cultura Afro-Brasileira”. Certamente esta alteração, que como apontam pesquisas, ainda encontra-se em processo, oportunizou discutir criticamente a dimensão da nossa

formação histórica, reconfigurando-a. Deu lugar também à discussão acerca da formação dos profissionais da educação, sobretudo da educação básica, permitindo estender ainda mais o questionamento proposto por Oliveira (2012), ou seja, mais do que propor uma *descolonização epistêmica, o que está colocado é a perspectiva de visibilizar outras lógicas históricas e locais diferentes da lógica eurocêntrica e ir além das mudanças meramente de conteúdos que, significa, de fato, alterar os termos da conversa epistemológica* (p.80).

Decolonizar significa ter uma abordagem propositiva, pensar e construir uma Educação “outra” que permita a emergência de todos aqueles que são discriminados e subalternizados, que crie condições de reconhecimento, pertencimento e valorização para mulheres, negros, indígenas, crianças, os grupos considerados “minorias” ... Candau e Oliveira (2010, p.27) descrevem a pedagogia decolonial como:

(...), uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural.

É nesse sentido que ressaltamos aqui que precisamos criar na escola oportunidades reais e concretas para que isso possa acontecer. Podemos observar durante a pesquisa que as iniciativas que vão de encontro a essa educação “outra” são raras e ainda muito individuais e esparsas. A questão das datas comemorativas nos currículos se desdobra também na necessidade de uma nova política educacional de formação inicial e continuada, para reverter positivamente às novas gerações, uma nova

interpretação da sociedade e uma nova abordagem da construção de saberes.

Por fim, há uma necessidade de mobilizar constante e cotidianamente essas discussões, desconstruir paradigmas e enfrentar inevitáveis conflitos nas escolas para articular e promover uma perspectiva decolonial, baseada em negociações culturais, favorecendo um projeto comum, onde as diferenças sejam patrimônios comuns da humanidade. Romper com a lógica colonial das datas comemorativas significa isso, negociar e enfrentar embates, significa trazer para o espaço educativo as histórias, os legados e a epistemologia desses grupos subalternizados, significa propor atividades e construir práticas curriculares em que as crianças sejam sujeitos ativos e nos quais possa reconhecer-se, reconhecer traços, reconhecer sua ancestralidade, ou conhecer a ancestralidade de outros povos, quebrando esse ciclo colonial de discriminação e racismo. É preciso que todos tenham os mesmos direitos e sintam-se não somente parte desse espaço que é a escola, mas mais do que isso, sintam-se donos desse espaço, que é de todos por direito.

Referências

- BASSANI, J., RICHTER, A.C., VAZ, A. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: infância, corpo e educação física. In: Cadernos de Formação RBCE, p. 11-37, set. 2015. Disponível em: < revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/2182/1153 > Acesso em: 09\10\17 as 10h
- _____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos> > Acesso em: 27 jan. 2016

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 022. Brasília: MEC, 1998

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil: livro do professor. Brasília: MEC\SECADI, UFSCar, 2014.

CANDAU, V., OLIVEIRA, L. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, 2010. p.15-40,

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo, SP: Editora contexto

CUNHA, L. SANTOS, J. SAITU, C. Colonização, interculturalidade e o currículo da educação infantil: refletindo as datas comemorativas. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE INFÂNCIAS E PÓS-COLONIALISMO: EM BUSCA DE PEDAGOGIAS DESCOLONIZADORAS. Anais. Campinas: UNICAMP, 2015. P.306-319

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, RJ. Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. Indagações sobre currículo: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: Ciência e Cultura. São Paulo: v. 59, n.º. 2, 2007, p. 32-35.

KRAMER, Sônia. A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Educação Infantil - Com quantas datas se faz um currículo? Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, PUC RIO, 2011

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera. Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre currículo: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. 26^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED: NOVO GOVERNO. NOVAS POLÍTICAS? Poços de Caldas, 2003 Disponível em: < <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf> > Acesso em 26 mar.2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. História da África e dos africanos na escola: desafios políticos epistemológicos e identitários na formação de professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos et al. O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2014

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil. Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Rio de Janeiro:SME, 2010

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadores. In: CANDAU, Vera (org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: editora 7 letras, 2016. P.188-202

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995. P.159-177

Educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciaturas da UFRRJ: propostas e perspectivas curriculares

Edyelle Carolina de Araujo Rosa ¹

Introdução

“A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças” (2013, p.174)(bell hooks)

Primeiramente, devo dizer que minha caminhada acadêmica é bastante atravessada por minhas próprias vivências, dos lugares de onde vim, das coisas que eu aprendi, dos erros que cometi. Desde os meus 7 anos de idade decidi ser professora, pois era uma profissão que sempre admirei, aos 15 anos (2006), entro em um colégio estadual de formação de professores e aos 20, ingresso no curso de pedagogia. Mesmo estando inserida na educação como estudante e estagiária, nunca ouvi falar sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08, até que cheguei à Universidade. Desde então, as questões pertinentes às relações étnico-raciais na educação estão sempre presentes em meus pensamentos enquanto profissional e estudante.

Entrar no mestrado foi uma realização gigantesca para mim, mesmo em pouco tempo, e, com o advento da pandemia que nos afastou

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

fisicamente, os aprendizados e as trocas não deixaram de acontecer. Assistir *Lives*, participar de encontros *on line*, das aulas com pessoas de outros estados ou países foi enriquecedor e ampliou minha visão sobre o pouco que eu sabia sobre discussões raciais, de gênero, de classes sociais, entre outras aprendizagens.

Tais experiências me conduziram a me dedicar ainda mais, me questionar ainda mais sobre a educação, suas práticas, suas construções que se dão principalmente no coletivo, suas lutas e conquistas ao longo dos anos, principalmente no que diz respeito a uma educação crítica, contra hegemônica e antirracista.

Minha pesquisa, que é fruto dessas inquietações, tem a intenção de abordar as propostas curriculares das licenciaturas da UFRRJ, que visam a formação de profissionais da educação básica numa perspectiva educacional crítica, contra hegemônica, não eurocêntrica. Observando quais são as disciplinas que buscam promover uma educação antirracista e os/as docentes que as ministram. Pretendo investigar a grade curricular das disciplinas obrigatórias e optativas dos cursos de licenciatura para aferir a oferta de disciplinas que sejam referentes a “relações étnico-raciais”.

Justifico a relevância desta proposta, na medida em que visa ampliar os campos de discussões sobre currículos e relações étnico-raciais, tangenciando a formação, no ensino superior, de professores/as, que atuam ou atuarão na educação básica. Visto que, ao realizar o levantamento de bibliografia deparei-me com o artigo de RÉGIS e BASÍLIO (2018), no qual os autores analisam 38 artigos científicos, 13 teses e 50 dissertações que se enquadram na “Categoria Currículo” (p.33) e tinham como temática a questão racial. Conforme os dados apresentados, não havia, dentre estes, trabalhos que se propusessem a pensar nas temáticas “Currículo e Relações Raciais” em cursos de licenciaturas.

O objetivo da pesquisa é estimular debates críticos e aprofundamento nas discussões sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais no ensino superior; bem como: verificar se as demandas geradas pela amplitude da discussão da temática se convertem em oferta de disciplinas, cursos de extensão e formações continuadas para os/as discentes; analisar em quais disciplinas são referenciados autores que possuem perspectivas epistemológicas diferentes.

Caminhos possíveis

“Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos” (bell hooks)

Para tentar alcançar tais objetivos e responder à questão acerca da formação superior de profissionais da educação num currículo mais plural e menos eurocentrado, pretendo debruçar-me sobre as análises das propostas curriculares dos cursos de licenciaturas da UFRRJ, e outros documentos como ementas, listas de bibliografias sugeridas, não apenas da disciplina “Cultura Afro Brasileira”, descrita no texto de PEREIRA et al (2016), que possui apenas 30 horas de carga horária.

Será necessário compreender alguns conceitos para melhor categorizar algumas características que aponto para um currículo antirracista, como o conceito de currículo, colonialidade e de pluriversalidade. Para o primeiro conceito elenco as autoras GESSER e RANGHETTI (2011) que em seu artigo trazem uma concepção de currículo que me pareceu bastante adequada para este projeto de pesquisa, pois distancia-se da imagem ou intenção de um currículo estático que não dialogue com educadores e educandas/os:

Para o contexto atual, urge um currículo que desenvolva a capacidade do pensamento crítico, da reflexão e da reconstrução da própria gênese histórica

do currículo, das teorias e da prática da profissão, reconhecendo que as escolhas (pessoais e profissionais) são sempre carregadas de valores. Por isso, tanto o currículo quanto seus fundamentos devem ser históricos e críticos. Desenvolver habilidades de pesquisar a própria prática, confrontá-la com as produções teóricas, redimensionando tanto a prática em si quanto a teoria, num movimento dialógico e contínuo, no qual se produz a prática profissional, parece ser a tônica para uma formação profissional consciente. (p. 5)

O segundo conceito, “colonialidade”, trago Anibal QUIJANO (2005), o qual leva-nos a compreensão que o eurocentrismo apoiou-se na “classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça” (p.117) para promover sua experiência de dominação colonial. Essa “colonialidade” deu-se também e principalmente no campo da educação, onde a educação colonizadora empreendeu (quase obtendo êxito) apagar, extinguir as culturas dos povos africanos, afro brasileiros e povos nativos. Ao privilegiar uma perspectiva da história e subalternizar todas as outras.

Enfim, para o terceiro conceito, tomarei de empréstimo as reflexões filosóficas de NOGUERA (2012), com o intuito de *sulear*² nossos pensamentos, dando visibilidade, através do exercício afroperspectiva, às pesquisas africanas e afrodiáspóricas:

A partir das leituras de Ramose (1999, 2010, 2011), entendemos a pluriversalidade como a assunção da primazia das particularidades específicas na configuração dos saberes. A pluriversalidade é o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista. Com efeito, cabe-nos sustentar que a filosofia é um exercício pluriversal de pensamento; objetando sua universalidade (NOGUERA, 2012. pp. 64-65).

² É um termo utilizado para demonstrar a tomada das epistemologias ao sul do globo cf Epistemologias do Sul-Boaventura de Sousa Santos (2014)

Pretendo realizar uma pesquisa quali-quantitativa, ao analisar documentos (fluxogramas, grade curricular, ementas de disciplinas obrigatórias e optativas, etc.) dos cursos de licenciaturas observando a oferta de disciplinas com ênfase na lei 10.639/03. Bem como, entrevistas semi estruturadas com alguns docentes que lecionam disciplinas afins para saber de suas perspectivas teóricas que embasam suas práticas de ensino para as relações étnico-raciais/ educação antirracista. E visitar as bibliografias pertinentes ao tema.

Considerações finais

Podemos pensar que, ainda que haja menos de duas décadas desde a implementação da lei 10.639/03, a discussão da questão racial conta com toda historicidade de movimentos sociais negros que datam desde a década de 1970 (PEREIRA, 2017), para não dizer desde os quilombos para que se pusesse um fim à escravização. Lutando pela justiça e igualdade social, pela liberdade de um grupo social que fora, oficialmente, “livre da escravidão” a menos de dois séculos.

Mas, estas lutas, a validação desses saberes não ganha espaço se continuarmos a operar em cima de uma lógica e um currículo ocidental, eurocêntrico, colonizado. Precisamos de práticas pedagógicas que ultrapassem os velhos modelos. A leitura de “Ensinando a transgredir” (2013) de bell hooks, traz consigo a ideia/proposta de “educação transgressora” que, engajada a movimentos sociais, propõe justamente uma educação com a intenção de libertar (-se) das opressões, das amarras dos passados inglórios que foram projetados ao povo negro e transgredir através do resgate das raízes, do espírito de comunidade, de unidade, a ocupação de espaços outrora negados aos negros. A proposta para os cursos de licenciatura, a disciplina obrigatória e com maior carga horária (créditos), que trataria das questões étnico-raciais, objetiva introduzir os

discentes nas temáticas no que diz respeito à história, movimentos sociais, políticas públicas, pensar articulações, conflitos e desafios. O que é bastante significativo.

Entretanto, quinze encontros/aulas ainda me parecem pouco para tratar a amplitude das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas. Uma perspectiva de formação profissional mais ampla poderia contar com a preocupação e inserção dessas temáticas em toda grade curricular, ou em mais de uma disciplina.

Referências

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em 16 jun. 2021.

_____. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm Acesso em 16 jun. 2021.

_____. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília: SECAD; SEPPPIR, junho, 2009. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf Acesso em: 16 jun. 2021.

GESSER, Verônica. RENGHETTI, Diva. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. In: Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.2 AGOSTO 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/EdyelleCarolina/Downloads/677516457-1-SM.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

HOOKS, Bell. Ensinado a transgredir: educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

NOGUERA, Renato. Denegando a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 18: maio out/2012, p. 62-73. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523/4124>. Acesso em: 20/9/2019.

PEREIRA, A.M.; CRUZ, E.A.S.; e OLIVEIRA, L.F.de. Por uma formação docente intercultural e pluriétnica na UFRRJ. In: *Laplage em Revista (Sorocaba)*, vol.2, n.3, set. - dez. 2016, p.57-69.

PEREIRA, Amílcar. O Movimento Negro Brasileiro e a lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. In: *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452/7577>. Acesso em: 19/09/2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 10 jan. 2016

RÉGIS, Kátia. BASÍLIO, Guilherme. Currículo e Relações Raciais: o Estado da arte. In: *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, v. 34, n. 69, p. 33-60, maio/jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060-er-34-69-33.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

Perspectivas interculturais de educação escolar indígena e a possibilidade do giro decolonial

*Kátia Antunes Zephiro*¹

Esse artigo tem por objetivo apresentar pesquisas realizadas no PPGEDUC da UFRRJ² junto com discussões realizadas no GPMC que culminaram numa dissertação e atualmente na tese que se encontra em andamento. Ambas se referem à Educação Escolar Indígena e a contribuição que essa educação pode oferecer aos povos não indígenas a partir das suas Pedagogias.

Na primeira, foi investigado o processo de construção curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que teve início em 2015, do Colégio Estadual Indígena Karai Kuery Renda, situado na aldeia Guarani Mbya de Angra dos Reis, aldeia Sapukai. Apresentamos e discutimos as tensões, conflitos, contradições e aproximações de práticas pedagógicas decolonias decorrentes dessa tentativa de construção de um currículo *outro*³. O referido currículo teve como base teórica na sua construção a metodologia do Paulo Freire na formulação de Temas Geradores e em decorrência deles a elaboração da proposta curricular e seleção dos conteúdos. Apresenta-se como um currículo Intercultural, Diferenciado, Específico, Bilíngüe e que

¹ Doutoranda do PPPGEDU/UFRRJ, membro do GPMC, do Coletivo Nhoiru eté, do Coletivo de Educação Diferenciada do Fórum de Comunidades Tradicionais, do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação de Angra dos Reis, professora da Ensino Fundamental da rede municipal de Angra dos Reis e mãe de três: Luna, Pedro Sol e Francisco Arunã.

² Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

³ Grifamos as palavras 'outro' para nos remetermos a discussão conceitual do Grupo Modernidade/Colonialidade no qual o outro quer apontar uma mudança de paradigma, de lógica na qual os subalternizados se impõe, emancipam-se e podem pôr fim ao Pensamento Abissal e a Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser.

pretende atender aos projetos de futuro da comunidade, proporcionando uma relação de ensino/aprendizagem que respeite os saberes e formas de transmissão de conhecimentos tradicionais e valorizem o Nhanderekó (modo de vida) dos Guarani Mbya, ao mesmo tempo em que os instrumentaliza com os saberes não indígenas para os enfrentamentos necessários com a sociedade envolvente e capitalista que historicamente vive uma relação de tentativa de domínio com relação aos povos indígenas.

No doutorado, a pesquisa refere-se ao Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas, iniciado em 2005 e que tem por objetivo formar professores indígenas dentro de uma perspectiva intercultural. Apresentamos os limites do programa e como de alguma forma ele vem imbuído de um Racismo Institucional do Estado Brasileiro, ao mesmo tempo demonstramos como uma formação intercultural pode contribuir para a manutenção e desenvolvimento de uma Pedagogia do Ancestral, ou Pedagogia do Mais Velho⁴, comum a quase todos os povos indígenas e que pode colaborar com a construção de um mundo *outro*, no qual os saberes ancestrais, a valorização e respeito com a natureza e epistemologias menos destrutivas possam vir a surgir.

Em ambas as pesquisas foram escolhidas a metodologia qualitativa. Utilizamos a produção do grupo Modernidade/Colonialidade como referencial teórico e metodológico. Acreditamos nesta possibilidade, pois as discussões teóricas e conceituais produzidas pelo grupo Modernidade/Colonialidade nos dão base para refletir e analisar o material de pesquisa. A discussão a respeito da colonialidade do poder, do saber e do ser associados ao entendimento dos processos de colonialidade existentes na nossa sociedade atual são como “lentes” pelas quais podemos entender e avaliar melhor a realidade.

⁴ Explícito essa Pedagogia na Proposta de texto de Tese do Doutorado e no fim deste artigo.

Arturo Escobar, afirmou que a produção do Grupo Modernidade/Colonialidade é “um programa de investigação” (Escobar, 2003, p.53), sendo assim, consideramos que os conceitos, análises e produção científica desse grupo podem ser consideradas como um referencial teórico e ao mesmo tempo uma metodologia de análise.

Alguns conceitos produzidos pelo Grupo Modernidade/Colonialidade nos serão fundamentais para análise da realidade, tais como: Colonialidade do Poder; Saber e Ser; Diferença Colonial; Interculturalidade, Giro Decolonial, Pedagogia Decolonial e Decolonialidade.

A partir dessa base teórica da análise da realidade, utilizamos diversos procedimentos metodológicos, tais como: estudos bibliográficos, análise de documentos e entrevistas.

O grupo Modernidade/Colonialidade é formado de forma heterogênea e interdisciplinar por diversos intelectuais da América Latina, especialmente provenientes das Ciências Humanas. O lócus de enunciação é a América Latina e sua teoria decorre da crítica aos estudos Pós Coloniais. O grupo tem como expoentes: Ramón Grosfoguel, Walter Dignolo, Maldonado-Torres, Edgar Lander, Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, dentre outros. Esse grupo apresenta novos conceitos para analisar a realidade dos povos que sofreram o processo colonizador, e destaca que ainda há marcas dessa colonização, notada através da existência da colonialidade.

Eles diferenciam-se dos Estudos Pós Coloniais não só pelo lugar de enunciação que se desloca da Ásia/África para América Latina, mas também pelas novas categorias de análise que criam como o conceito de Decolonialidade para desenvolver sua crítica à modernidade. E ainda diferenciam Colonialismo da Colonialidade. Segundo eles, a colonialidade seria decorrente da modernidade e do processo colonizador.

Acreditamos que as discussões realizadas por esse grupo podem nos dar um horizonte de análise crítica e histórica da colonização realizada no continente americano como um elemento central na dominação e exclusão de povos originários e africanos, que foram escravizados nesse continente, de forma que poderemos entender melhor como esse processo levou ao que chamamos de colonialidade do poder, do saber e do ser que geram as assimetrias existentes na atualidade entre esses povos e os descendentes dos colonizadores.

A “educação” dos povos dominados, iniciada com a catequização e mantida em outros projetos educacionais, foi um mecanismo utilizado pelo colonizador para dominação, subalternização e assimilação, como forma de reduzir as resistências e modificar a cultura dos povos originários para os transformarem em trabalhadores a serviço da colonização e da construção de um projeto de Estado Nacional. A partir do colonialismo, exerce-se a dominação política, econômica e cultural de um povo sobre o outro, estabelecendo relações de poder nas quais o povo dominado fica subalternizado, inferiorizado pelo outro e tem de seguir, viver dentro de normas, organizações do modo de vida que diferem da sua.

Na colonização das Américas, algumas justificativas equivocadas através de um discurso ideológico, que chega até os dias de hoje, foram utilizadas como formas de dominação. A principal foi que o ocidente trazia civilização, progresso aos povos considerados primitivos e selvagens das Américas e África. Nesse sentido, foram invisibilizados/suprimidos certos conhecimentos, culturas, modos de vida, construindo-se outro referencial o qual “sob o pretexto de missão colonizadora, o projeto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais.” (MENEZES; SANTOS, 1998, p.12), levando a colonialidade do saber, do ser e ao epistemicídio.

Apesar de esse processo colonizador ter acabado, ainda mantemos muitas heranças desse período: a economia latino-americana parece ainda estar organizada para atender às demandas do Grande Capital⁵, hoje globalizado, mas mantendo suas zonas de poder na Europa e EUA; O controle político ainda está sob a égide dos grupos que se beneficiaram com a colonização, ou seja, seus descendentes a custo de uma constante desigualdade social e econômica. O padrão cultural é ocidentalizado, os padrões estéticos e culturais das Américas e África são constantemente desqualificados ou vistos como folclóricos, engraçados, mitológicos, tendendo a invisibilidade, tratados com racismo.

Seguindo essa premissa de que a colonização acabou, mas a colonialidade persiste (MALDONADO-TORRES,2007) percebe-se, no Brasil, de diversas maneiras, em especial no marco interseccional raça/classe, a naturalização do racismo e manutenção das desigualdades sociais, que levam determinados grupos como afros descendentes e indígenas às piores condições de vida, a vulnerabilidade econômica e de acesso a itens básicos dos direitos humanos como saúde, educação, moradia e segurança alimentar. Também são esses os grupos que mais sofrem violência física, chegando aos debates sobre genocídio e da necropolítica praticada contra eles.

Ao pesquisarmos propostas de Educação Escolar Indígena, com um currículo diferenciado, intercultural, específico, bilíngue e que atenda aos projetos de futuro da comunidade e uma formação que garanta a continuidade deste tipo de educação, podem possibilitar a esses povos a autonomia de construir seus próprios discursos, sua proposta pedagógica, de futuro estamos nos aproximando de práticas decoloniais. Pois tudo o que for construído decorrente desse processo, estará imbricado

⁵ Grande Capital refere-se às grandes corporações empresariais e financeiras.

com as epistemologias, a história e a cultura desses povos, com os conhecimentos *outros* (WALSH, 2007, p.10) que virão *deles* e não mais *sobre* ou *para* eles.

Há uma necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições tradicionalmente mantidas numa lógica moderna, colonial e racializada. A escola e as políticas públicas para Educação Escolar Indígena foram construídas sob esta perspectiva, somente após a Constituição de 1988 esse paradigma começa a ser mudado, ainda a passos lentos e com muitas contradições. Ainda assim é imperativo criar espaços, projetos, programas e especialmente políticas públicas, que tentem superar a colonialidade.

Percebemos que a colonialidade ainda:

Se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.31).

Os autores do Grupo Colonialidade/Modernidade nos estimulam a enfrentar a colonialidade e desconstruir a colonialidade do ser, saber, poder e de gênero/sexual, impostas pelo modelo colonial europeu moderno/cristão/patriarcal como uma tarefa necessária para a construção de um mundo *outro*. Um mundo não dentro de um modelo único de pensamento e organização social, econômica e política, mas numa perspectiva pluriversal no qual cada povo possa construir seu *bienvivir*.

Quando agimos de forma a desconstruir essa colonialidade, estamos trabalhando para fazer um Giro Decolonial, que seria:

A abertura e a liberdade de pensamento e de formas de vida outras (economias outras, teorias políticas outras); o desbloqueio da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado com a retórica da democracia. O pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (quer dizer, da matriz colonial do poder). (MIGNOLO, 2007, p. 29-30).

Esse Giro Decolonial leva a Decolonialidade, que seria uma postura, um pensamento que leva ao: “desprendimento do eurocentrismo como esfera do conhecimento, a partir do qual é possível controlar a economia, a autoridade, o gênero e a sexualidade, em suma a subjetividade” (MIGNOLO, 2008, p.242) e que “reclama o direito a coexistência conflitiva que reclama o direito de reexistência em todas as ordens do pensar e do ser” (Idem, p.241). Nesse sentido o Giro Decolonial se faz necessário e refletir, pesquisar e divulgar formas Outras de produção e transmissão do conhecimento são necessárias e urgentes.

A dissertação intitulada: Construção Curricular e Educação Escolar Indígena Guarani Mbya no estado do Rio de Janeiro: limites e aproximações de uma prática decolonial, não só analisou os limites institucionais e práticos da elaboração do currículo como sinalizou quando o mesmo proporcionava o Giro Decolonial, mas também descreveu como o processo foi efetuado numa práxis que conciliava um curso de formação aos professores não indígenas envolvidos na docência dos Anos Finais do Ensino Fundamental, como refletia sobre a prática dos mesmos através da filmagem das aulas e posterior debate coletivo sobre as mesmas.

Dentro de todo esse processo, utilizando a metodologia de Paulo Freire, foram construídos o diagnóstico sociocultural da comunidade e a partir dele pensados os Temas Geradores e Redes Temáticas do Currículo. Um projeto inovador que levou em conta todo Nhanderekó (modo de vida) dos Guarani Mbya, suas epistemologias, formas de transmissão do

conhecimento e projetos de futuro. A proposta curricular se configurou como a serviço da comunidade e dialogando com sua realidade e não um conjunto de conteúdos selecionados de “cima para baixo”, a partir de um paradigma ocidental e uma pedagogia eurocêntrica como nas propostas hegemônicas que encontramos presentes na nossa sociedade.

O projeto de doutorado em andamento, chamado de Licenciaturas Superiores Indígenas através do Prolind. Dois lados de uma mesma moeda: Colonialidade e Emancipação, tem por objetivo não só discutir a importância de uma formação de professores indígenas intercultural, tendo em vista o baixo número de professores indígenas formados até a elaboração deste programa (o primeiro destinado a formação específica e intercultural), mas também destacar a importância dos próprios povos indígenas serem protagonistas e intelectuais orgânicos da sua escola e não mais submetidos às Pedagogias, professores, métodos e currículos que não correspondem aos seus modos de vida, sua cultura e seus projetos de futuro.

Nesse mesmo trabalho destacamos o Racismo Institucional do Estado Brasileiro no que tange à formulação de políticas públicas aos povos indígenas, compreendendo que assim como aponta Almeida (2019) “Racismo é racismo e pronto.”. É um fenômeno único, que é

Uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2019, p.25).

Mas dividimo-lo em categorias para melhor estudar o fenômeno do racismo na sociedade brasileira. O racismo praticado pelo Estado ao longo da história tanto nas ausências de políticas públicas como em políticas públicas que não levam em consideração as desigualdades econômicas e

sociais, as especificidades, diversidade e modos de vida de determinados segmentos étnicos levando ao fracasso, ineficiência ou não efetividade dessa política pública pode ser considerada uma forma de racismo, o Institucional. Praticase uma política muitas vezes sob o discurso universalizante, mas que na verdade o que acontece na prática é o aumento do fosso de desigualdade entre os indivíduos e grupos sociais a partir da interseção classe/raça/gênero.

As instituições são importantes para o combate ao racismo, pois o mesmo pode ser afetado e (ou) alterado pela ação ou omissão dos poderes institucionais e suas práticas que podem “tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para raça, inclusive atribuindo certas vantagens a membros de grupos sociais historicamente discriminados” (ALMEIDA, 2019, p.32).

Os dois projetos estudados, tanto no mestrado quanto no doutorado, demonstram características de racismo institucional praticado pelo Estado brasileiro, seja na instância estadual ou federal, tendo em vista a forma como elaboraram ou executaram as políticas públicas destinadas aos povos indígenas: cheias de burocracias, poucos recursos, decisões “de cima para baixo”, muitas vezes negligenciando ou não levando em consideração as reais necessidades e modos de vida dos povos atendimento para se chegar a uma política democrática, equitativa de fato e não só teoricamente.

Ambos também se apresentam como Inéditos Viáveis (Freire, 2011) que são propostas inovadoras em educação possibilitando uma Pedagogia para a prática da liberdade e autonomia, uma transformação social, mas que contudo, também tem seus limites e se constroem como propostas viáveis e possíveis de se fazer dentro de um contexto adverso.

Os projetos pesquisados tem potencial de levar ao Giro Decolonial já que desenvolvem propostas *Outras* de pensar e fazer escola e o processo

de escolarização, possibilitando e emergência de Outras Pedagogias (Arroyo, 2012). São propostas que dão voz a esses Outros Sujeitos, invisibilizados, subalternizados, tratados como menos racionais e despossuídos de uma epistemologia válida e permitem que as Pedagogias oriundas desses sujeitos e de seus processos de resistência possam emergir e nos mostrar enquanto a nossa escola, na maioria das vezes, com sua pedagogia ocidental hegemônica e reprodutivista (Bourdieu, 1970), pode ser transformada em uma escola emancipadora, livre e que leve à autonomia e modos de vida *Outros*, rompendo com a lógica excludente da nossa sociedade.

Pedagogias *Outras* ou Outras Pedagogias, como a que propomos: a Pedagogia do Ancestral ou Pedagogia do Mais Velho na qual a transmissão do conhecimento é realizada prioritariamente via oral e levando em consideração os saberes ancestrais, dos mais velhos.

Saberes estes testados ao longo de gerações que levam as comunidades indígenas serem as que menos destroem e afetam os ecossistemas possibilitando a manutenção harmoniosa da fauna, flora e sociedades humanas, o nosso tão sonhado projeto de sustentabilidade que é tão simples e ao mesmo tempo tão difícil de pensar no modo de vida capitalista que tudo transforma em mercadoria e lucro.

Pedagogias dos que vieram antes de nós e tecem os fios, redes e laços que nos interligam como humanidade e sociedades humanas apartadas e com desejo de domínio. O respeito e valorização ao tempo de vida, da experiência e da vivência dos seus como algo que precisa ser repassado com paciência, repetição, escuta e diálogo. Diferindo da forma que lidamos com os mais velhos, tratando como algo que não serve, que não sabe das coisas, deixando muitas vezes em abrigos e asilos abandonados e solitários.

A Pedagogia do Ancestral ou Pedagogia do mais velho, aquela que tem na natureza, na oralidade, na experiência, aprender fazendo, na autonomia, na liberdade, na experiência e tempo de vida seus princípios e pressupostos de ensino/aprendizagem. Aquela na qual nos sentamos numa roda para dialogar e não para somente sermos receptários de um saber hipoteticamente superior a nós.

Ainda temos muito que aprender e trazer para nossas práticas e experiências pedagógicas as Pedagogias Indígenas, possibilitar o Giro Decolonial, e esse já um grande motivo para que essas pesquisas não se encerrarem por aqui, mas que sejam mais um ponto de contribuição a toda uma constelação de pesquisas que nos levem a transformação desse mundo, num mundo *Outro*.

Referências

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª Ed. RJ, Francisco Alves Editora, 1970.

GROSGUÉL, Ramón (orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central/IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. SP: Paz e Terra, 2011

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSGUÉL, Ramón (orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central/IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 71-103

MIGNOLO, Walter. Novas Reflexões sobre a “ideia de América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. Caderno CRH, Salvador, v.21, n.53. p. 239-252, maio/ago, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs). El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central – IESCO/ Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (org). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogia decolonial. In: Anais do Seminário Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

ZEPHIRO, Katia Antunes. Processo de Construção do Currículo para/da Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro: Limites e aproximações de uma prática Decolonial. Dissertação de Mestrado, UFRRJ/PPGEDUC, Seropédica, 2017. Impreso.

Formação docente: a Lei 10.639/03 como ferramenta antirracista

Kelly Xavier Madaleny¹

Introdução

Este artigo é um recorte da minha dissertação de mestrado, intitulada “Formação de professores e a Lei 10.639/03²: Um diálogo possível?”

Este tema surge a partir das minhas experiências enquanto docente, atuante na rede pública de ensino, nos anos iniciais. Não só o espaço escolar inspira este tema, da mesma forma, os encontros e vivências em outros espaços formais e não formais de ensino e aprendizagem, contribuem para o surgimento desta temática. Compartilhar o cotidiano escolar com discentes da escola pública de ensino fundamental, compreende parte significativa da minha formação acadêmica. As discussões teóricas e a troca de experiências nos encontros do GPMC (Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Culturas), na UFRRJ, possibilitou-me ampliar os conhecimentos, de modo a questionar toda a educação que nos foi imposta como modelo ideal, por meio de uma base teórica eurocentrada. Podemos definir este espaço como quilombo, onde, acontecem reuniões fraternas e livres, a solidariedade está sempre

1 Doutoranda do curso de psicologia no PPGPsi – UFRRJ; Mestra em Educação pelo PPGEduc – UFRRJ; pós graduada em Educação para as Relações Étnico-raciais pelo PENESB- UFF; professora dos anos iniciais na Prefeitura do RJ; membro do Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Culturas.

2 Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. No entanto, usaremos neste artigo a Lei 10.639/03, por tratar-se de um marco importante para a educação das relações étnico-raciais.

presente, local de convivência, comunhão existencial e acolhimento. (NASCIMENTO, 2019, p. 289).

A nossa ancestralidade, nos deixou um legado que devemos tomar como referência para nossas lutas. Conhecer a história do povo negro, significa conhecer a nossa própria história. A escola tem papel fundamental na construção deste conhecimento.

De acordo com Freire (1996) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, portanto, a interação com os estudantes, a prática docente e a reflexão da prática, são elementos constitutivos da formação docente. Contudo, devemos considerar também as bases teóricas e epistemológicas que apoiarão o docente na caminhada em busca de uma educação que faça sentido para o educando e que contemple o ser humano em todas as suas especificidades. Para isto, torna-se necessário que a prática docente seja coerente com o respeito à autonomia e à identidade do educando. O ambiente escolar deve apresentar-se como solo fértil, onde diferentes sementes possam germinar, mesmo sendo cada qual com suas especificidades.

A sociedade brasileira, foi inaugurada em um sistema colonial, cujas mazelas refletem na educação, nos meios de trabalho e nas ausências de direitos fundamentais dos cidadãos que foram postos à margem por uma elite dominante “capitalista-burguesa”. Essa elite, “fabricou uma “ciência” histórica ou humana que colaborou no processo de desumanização dos africanos e de seus descendentes para servir aos interesses dos opressores eurocentristas”. (NASCIMENTO, p. 287). Diante destes fatos, justifica-se a luta para que haja uma mudança epistemológica, de modo a permitir que a “ciência” eurocentrista seja questionada. Na educação, esta mudança de pensamento, deve ocorrer em todas as instancias de ensino. Devendo iniciar desde a socialização de crianças pequenas na educação infantil, atingindo todo o ensino fundamental e médio, bem como a graduação.

A visão negativa dos conhecimentos e da cultura do povo negro, construída historicamente, compromete o processo de formação do ser humano. No que se refere às crianças negras, a construção da sua identidade, encontra bases em um modelo, posto como ideal, de cidadão pela cultura eurocêntrica. Por outro lado, as bases que sustentam a sociedade brasileira, contribuem para que crianças brancas cresçam internalizando a ideia de superioridade branca. Santos (2001, p. 106) argumenta que “tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo”, implica em desconstrução de uma educação construída sobre bases ideológicas colonizadoras, para construir uma educação onde as diferenças culturais sejam compreendidas de maneira horizontal e não mais verticalizada, onde uma única cultura se coloca no topo desta configuração vertical hierárquica. Colaborando para que seres humanos de diferentes crenças e costumes, pertencentes a diferentes culturas, não sejam discriminados por suas escolhas. Neste sentido, as escolas têm o papel fundamental na formação de cidadãos, atentando para o fato de que a escola é o primeiro espaço de socialização da criança, fora da família. O papel da escola está para além de ensinar conteúdos. A escola como espaço de socialização, deve impulsionar reflexões de modo a favorecer mudanças de comportamentos que promoverão impactos na sociedade. Devendo esta, adotar práticas que visam a extinção do racismo³ e preconceitos⁴.

3 O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor de pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado, um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p. 52).

4 Trata-se de conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. Onde o indivíduo adota uma posição dogmática que o impede a necessária e permanente abertura ao conhecimento mais aprofundado da questão, o impedindo de reavaliar suas posições. (GOMES, 2005, p. 54).

O professor tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, para isto, é necessário que as atenções estejam voltadas para a formação docente.

No que se refere às questões raciais do povo negro, temos como ferramenta importante em nível educacional, a Lei 10.639/03, altera a LDB 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira), onde passa a vigorar os seguintes artigos:

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

§ 10 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.

§20 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.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.(BRASIL, 2003).

A promulgação da Lei 10.639/03 é, sem dúvida, uma das grandes vitórias da luta do Movimento Negro em busca pela inclusão do povo negro na sociedade brasileira, e de modo especial, na educação brasileira.

O currículo escolar, está alicerçado em uma única cultura, na cultura europeia onde, sem ocupar um lugar positivo nos currículos escolares, o negro fora, de acordo com Woodson (2021, p.24) “retratado como um ser humano inferior, incapaz de sujeitar a paixão à razão, e, portanto, útil apenas como rachador de lenhas e carregador de água para os brancos” . Alguns materiais pedagógicos, como os livros didáticos, colaboraram para

o engrossamento da visão estereotipada construída histórica e socialmente, a respeito do negro na sociedade brasileira, continue sendo perpetuada. O apagamento e o silenciamento, ocasionados pela ausência da história e cultura do povo negro nos currículos escolares, interferem de modo significativo na construção de uma identidade positiva da criança negra, bem como, em seu modo de enxergar o mundo e a si mesma enquanto sujeito único dentro de um grupo diverso.

Formação docente e a Lei 10.639/03 na prática.

O docente recém-formado, ao chegar à escola, sente falta do “saber-fazer”, que passa a existir a partir do momento em que este desenvolve suas funções no cotidiano escolar. São situações do cotidiano, que de acordo com Tardif (2014), aparecem de forma concreta e que exigem uma habilidade pessoal e improvisação. Isto é, o professor planeja suas aulas e juntamente com os estudantes, na prática docente, tem a oportunidade de refletir e reavaliar suas práticas e seus futuros planejamentos. As situações cotidianas no âmbito escolar, fazem parte desta formação que ocorre no desenvolvimento do trabalho docente. Com o passar do tempo, o professor acaba se distanciando da teoria, pois é a sua prática diária que direciona seu trabalho em sala de aula. Estes saberes, Tardif classifica como “saberes experienciais”, que consiste em:

um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias (TARDIF, 2014, p.48).

Portanto, é no exercício da profissão que o docente adquire seu jeito próprio de ensinar. Estão implícitos neste jeito pessoal de ensinar, algumas estratégias desenvolvidas no decorrer da profissão, juntamente com

alguns traços pessoais. O distanciamento da teoria não significa seu total abandono, e sim uma avaliação dos saberes a serem utilizados em sua prática de sala de aula. A formação do professor continua durante sua prática onde estes:

retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parecem inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2014, p. 53).

Neste sentido, os professores fazem uma seleção dos saberes adquiridos na sua formação, antes da prática profissional, onde são mobilizados diversos saberes, necessários para atuar em sala de aula. O “saber-fazer” do docente, consiste em um conjunto de saberes oriundos de sua socialização escolar, onde em algum momento de sua trajetória profissional, serão refletidos em suas práticas. Valores morais e sociais conduzirão sua atuação e interação com os estudantes no cotidiano escolar. Outros fatores também integram o conjunto de saberes que interferem na prática docente, como por exemplo:

a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa em relação ao ensino. As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático (TARDIF, 2014.p. 73).

Gomes (2003), acrescenta que algumas outras questões, além da formação inicial do professor, influenciam no relacionamento e em sua conduta com os estudantes. Das quais podemos destacar: valores, grupos sociais, crenças, hábitos e alguns preconceitos, inclusive o racial.

O professor recém-formado ao chegar à escola, percebe a distância entre a formação inicial e o trabalho a ser desenvolvido na escola. Provocando o que Tardif (2014) conceitua como “o choque da dura realidade”. Este sentimento acomete os professores, geralmente nos primeiros anos em que os mesmos atuam na escola. Este choque de realidade, faz com que o professor repense sua formação, e a partir desse momento, inicia-se outra formação, a formação no seu ambiente de trabalho, “onde o professor é o único responsável pelo seu sucesso” (TARDIF, 2014).

Considerando as demandas educacionais explícitas na Lei 10.639/03, faz-se necessário reavaliar os currículos de formação inicial dos docentes. Durante a pesquisa realizada para a construção deste trabalho, emergem dois fatores obstaculizadores para a implementação da Lei 10.639/03. O primeiro fator, trata-se de um preconceito em relação às religiões de matrizes africanas. O segundo fator relatado pelos docentes, versa sobre a falta de materiais para se trabalhar a temática em sala de aula.

Diante do que foi dito, observando a urgência de uma intervenção, realizamos uma roda de conversas com os docentes desde a Educação Infantil ao quinto ano do ensino fundamental, onde o tema gerador da conversa foi a Lei 10.639/03. Foram apresentados alguns materiais pedagógicos ⁵que serviriam de apoio ao docente, nas ações antirracistas necessárias para alcançarmos uma educação de qualidade para todos os cidadãos. Ao final do encontro, o discurso sobre a não aplicabilidade da Lei 10.639/03, muda. Os docentes participantes da roda de conversas, reconhecem a lacuna existente em suas formações acadêmicas. Implicando diretamente na ausência das discussões raciais em suas salas de aula.

⁵ Kit a cor da cultura e alguns sites com materiais para estudo.

As questões religiosas que dificultam a aplicação da Lei, não foram citadas durante a roda de conversas, portanto, em observação da prática, é possível notar a resistência de alguns docentes para trabalhar a cultura afro-brasileira e africana, devido a presença da religiosidade em sua cultura. Ou até mesmo alguns artefatos da cultura africana que são rotulados como objetos de uso ritualístico. Gerando um preconceito que impede abordar alguns temas referentes à cultura afro-brasileira e africana. Os dois fatores aqui abordados, perpassam pela formação docente. Em seu processo formativo, há ausência de uma abordagem teórica que contribua para a desconstrução de uma epistemologia alicerçada em padrões da cultura eurocêntrica. De acordo com Arroyo (2014), o processo de subordinação por parte do colonizador, foi tão sofisticado que será necessário desconstruir as concepções em que estas pedagogias de dominação se legitimam.

Questões sobre a formação docente

As experiências docentes aqui citadas, foram propulsoras para a escolha do tema deste trabalho que em seu caráter qualitativo, buscou elementos que elucidassem questões sobre a formação docente e a aplicabilidade da Lei 10.639/03.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas “têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil”. Concernente aos cursos de nível superior, o Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) Resolução 1/2004, que estabelece em seu artigo primeiro, incisos 1 e 2 que:

§ 1º As instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (BRASIL, 2013.p. 77).

A presença dos conteúdos curriculares que possibilitem os estudos sobre as questões Étnicorraciais do povo negro, nos currículos dos cursos de formação de professores é um passo importante para uma educação antirracista, pois podemos considera-la como a “possibilidade de uma ruptura epistemológica e cultural na educação”. Juntamente com ações políticas e lutas pelo reconhecimento da História de povos excluídos, resultando mudanças em escolas, universidades e em outros espaços de produção de conhecimentos (OLIVEIRA, 2012, p. 130).

Podemos considerar a presença da temática étnico-racial nos currículos de formação de professores, um primeiro passo, algo que vem abrindo caminhos para esta tão necessária “ruptura epistemológica” e cultural. Para tanto, torna-se necessário que as Diretrizes e as recomendações sobre o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, ganhem vida. (OLIVEIRA, 2012).

É necessário que as discussões sobre a educação para as relações raciais, sejam de fato abordadas nos cursos de formação docente, e que o debate seja engrossado por teorias decoloniais, de modo a provocar questionamentos sobre a base teórica que sustenta o currículo de

formação docente, bem como, os currículos das escolas de nível fundamental.

Procuramos informações a respeito da presença das discussões sobre racismo, currículo escolar, Lei 10.639 e sua aplicabilidade na disciplina específica sobre cultura afro-brasileira e africana. Ao identificarmos a presença da disciplina na grade curricular do curso de licenciatura em pedagogia, procuramos algumas egressas do curso que estavam atuando em escolas da rede municipal do município do Rio de Janeiro, objetivando compreender, quais foram as contribuições da disciplina em sua formação.

Destacaremos alguns relatos de egressas do curso de pedagogia, que atuam como professoras em algumas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro.

...e ai eu lembro de uma vez que a gente chegou perto de um professor do curso, como é que bota alguém pra falar de África e que, que não é a favor da lei? Ela nunca falou que não era a favor mas a forma que ela passava a questão da África era como se ela não fosse a favor (professora Denise⁶).

Em relação aos estudos sobre a Lei 10.639/03 no curso de pedagogia, uma outra egressa relata que:

nós tivemos acesso a essa lei não assim na integra né mas tivemos conhecimento dessa lei em disciplina especifica mas também não foi esmiuçada não foi uma coisa que a gente discutiu bem não. Eh assim, tem essa lei tal que foi apresentada e essa lei precisa ser implementada nas escolas e foi uma coisa assim muito superficial, eu achei. É o que eu falei pra você achei muito superficial (professora Maria).

⁶ Esta entrevistada conhecia a Lei e participava de grupo de pesquisa que abordava a temática racial. O nome atribuído à entrevistada é fictício.

Sobre o diálogo com a Lei 10.639/03 em sua formação, a entrevistada Bianca⁷, egressa do curso de pedagogia da UFRRJ e professora da rede pública de ensino, atuando nos anos iniciais, sinaliza para um ponto em sua graduação que a mesma considera fraco.

isso é um ponto fraco na minha formação de não ter tanto contato com isso, por exemplo a gente até tinha uma disciplina sobre história da cultura afro mas ela não era obrigatória era optativa e a gente tinha que fazer pra cumprir a carga horária e eu já tinha minha carga horária completa, então quando eu pensei em fazer. Me parece que estava iniciando essa optativa... Acho que foi em 2010, não tenho certeza. E acabou que eu tinha vontade de fazer mas acabei não fazendo, mas esse não era o foco, a gente não tinha como disciplina obrigatória no nosso curso (professora Bianca).

A pesquisa de Silva (2020), é mais recente, e aborda a problemática das lacunas deixadas pelo curso de formação docente, na tentativa de implementação da Lei 10.639/03:

Não há um concurso específico para ministrar a disciplina de Cultura Afro-brasileira, ficando a responsabilidade com um docente que pertence ao curso de Pedagogia. A disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola tem um docente concursado especificamente para ministrar a disciplina, mas que acumula uma sobrecarga de horário por a mesma ser oferecida a todas as Licenciaturas.(SILVA, 2020, p. 51).

A autora, sinaliza como fragilidade, o fato de não ter professores concursados para ministrar as disciplinas voltadas para a Educação das Relações Étnicorraciais, ocasionando uma sobrecarga de trabalho, podendo interferir de maneira negativa na atuação do professor que

⁷ Nome fictício.

atende todas as licenciaturas. Por outro lado, podemos apontar os espaços outros de discussões sobre a temática racial como potencialidades a serem consideradas na formação dos docentes. Os grupos de pesquisas são exemplos desses espaços de discussões e produções acadêmicas onde a temática racial encontra campo fértil para se desenvolver. Podemos citar também o Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEduc⁸), que possui uma linha de pesquisa que favorece os estudos referentes às questões raciais dos povos negros e indígenas. Contudo, examinando a grade curricular do curso de pedagogia da UFRRJ⁹, podemos notar algumas mudanças significativas em relação às disciplinas ofertadas na temática racial. Em 2009, consta no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRRJ, no oitavo período, a disciplina obrigatória intitulada “Cultura Afro-brasileira”, com carga horária de 30h. (UFRRJ, PPC, 2009). Em 2019, no II período, temos a disciplina Educação, História e Cultura Afro-brasileira e Africana I (30h); no sexto período, Educação, História e Cultura Afro-brasileira e Africana II. (UFRRJ, PPC 2019).

Considerações finais

Podemos concluir que a formação inicial apresenta lacunas que deverão ser sanadas, de modo a propiciar que o docente adquira bases teóricas e metodológicas que o possibilite atuar como agente da Lei 10.639/03. É necessário que, em um primeiro momento, os cursos de formação docente, abordem temáticas que contribuam para a

8 Implementado em parceria entre o Instituto de Educação e o Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, o Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) iniciou suas atividades acadêmicas em 2008, com implantação de sua primeira turma de Mestrado em Educação em março de 2009, com aulas nos campi de Seropédica e de Nova Iguaçu.

9 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

desconstrução do que foi ensinado sobre a história do povo negro no início da escolarização, desde o ensino fundamental. Este professor precisa tomar ciência de situações práticas que ocorrem em sala de aula que muitas vezes ainda são silenciadas sendo concebidas como brincadeiras. Portanto, a desconstrução de uma base epistemológica alicerçada no colonialismo, as situações cotidianas em sala de aula e as teorias que contribuem para compreendermos a formação histórica e social da sociedade brasileira, compreende pontos importantes para iniciarmos uma educação antirracista. É pungente que educadores tenham olhares mais atentos para perceber as diferentes manifestações de racismo entre os estudantes, assim como, as que estão contidas em materiais didáticos, como em livros, por exemplo. Para isto, além de uma formação inicial mais efetiva, estruturada em uma pedagogia antirracista, é urgente que as Secretarias de Educação comprometam-se com a formação continuada de seus professores.

As escolas têm o papel fundamental na formação do ser humano, sendo este o primeiro espaço de socialização da criança, fora da família. O papel da escola está para além de ensinar conteúdos. A escola como espaço de socialização, deve impulsionar reflexões de modo a propiciar mudanças de comportamentos que promoverão impactos na sociedade. Diante disto, os docentes precisam que suas formações o capacite para atuar de forma eficiente adotando práticas que visam a extinção do racismo e preconceitos. Por fim, faz-se necessário que as universidades olhem para fora, buscando diálogo com os docentes que estão dentro das escolas. Ao mesmo tempo, as Secretarias de Educação, têm o dever de investir na formação continuada dos docentes.

Referências

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. 2 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Parecer: CNE/CP 003/2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 04/07/2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: *Educação e pesquisa*. São Paulo, 2003. p. 167-182. V.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

NASCIMENTO, Abdias. 1914-2011. *O Quilombismo: Documentos de uma militância pan-africanista/com prefácio de Kabengele Munanga e texto de Elisa Larkin Nascimento e Valdecir Nascimento*. – 3ª ed. São Paulo; Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

SILVA, Natália Barbosa da. *EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: possibilidades e potencialidades na formação inicial e docência de egressos do curso de Pedagogia na UFRRJ*. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. História da África e dos africanos na escola. Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Imperial Novo Milênio – Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UFRRJ. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Multidisciplinar. Nova Iguaçu, 2009, < <http://cursos.ufrrj.br/grad/pedagogiani/files/2020/06/PPC-Pedagogia-2009-final-2.pdf> > acesso em: 04/07/2021.

UFRRJ. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Multidisciplinar. Nova Iguaçu, 2019, < <http://cursos.ufrrj.br/grad/pedagogiani/files/2020/09/PPC-Pedagogia-2019-final-3.pdf> > acesso em: 04/07/2021.

WOODSON, Carter G. A (Des) Educação do Negro / tradução e notas de Naia Veneranda – SP:Edipro, 2021.

Olhares sobre África e as relações étnico-raciais nos anos iniciais: o que se sabe, o que se fala, o que se ensina

*Úrsula Pinto Lopes de Farias*¹

Introdução

Atravessando o Oceano Atlântico, em porões de navios escuros e cheios de dor, milhares de mulheres e homens carregavam consigo histórias, pertencimentos, visões de mundo e saberes. Aportaram em terras estrangeiras e continuaram sua existência como sujeitos históricos, ressignificando o seu ser e estar no mundo, tocando culturas diferentes e por elas sendo tocados. A história dos africanos e seus descendentes em território brasileiro não começou nos porões dos navios negreiros e não termina no episódio nefasto da escravidão. É uma história viva e rica, é a história de construção de uma nação, carregada de muito preconceito, resistência, lutas e vitórias. História esta que precisa ser contada sob uma perspectiva que rompa com estereótipos e hierarquização de saberes.

O presente trabalho trata de uma das importantes conquistas alcançadas pelos movimentos sociais negros no Brasil no que se refere a valorização de uma História outra dos africanos e seus descendentes: a Lei nº 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade do ensino de História e da cultura da África e do negro no Brasil na Educação Básica. Esta pesquisa teve como objetivo analisar como ocorreu a implementação da referida lei

¹ Graduada em História, Especialista em História da África e do Negro no Brasil, Mestra em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

ursulapfarias@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5232743520474723>

em Belford Roxo, município da região metropolitana do Rio de Janeiro, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental, investigando o posicionamento de docentes desse segmento, na rede pública municipal de Belford Roxo, em relação as questões étnico-raciais, conforme sinaliza a legislação em questão.

Neste trabalho investigamos as ações da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo no período de 2003 a 2014, os onze primeiros anos de vigência da Lei nº 10.639/2003 e o posicionamento de docentes dos anos iniciais do ensino Fundamental para a implementação da legislação em questão. Para isso articulamos, qualitativamente, análise bibliográfica e documental, questionário aberto com dois gestores municipais de programas para a implementação da Lei nº10.639/2003, dos governos de 2005 a 2008 e de 2009 a 2012, e entrevistas semiestruturadas com quinze docentes dos anos iniciais.

Cabe aqui ressaltar quem são os docentes dos anos iniciais. Recai sobre esse profissional a ideia de um técnico de alfabetização, um executor de tarefas e de projetos pensados por terceiros. Dele se espera capricho e esmero na realização de atividades referentes às datas comemorativas. Recebe o tratamento como se fosse um familiar, “tia” ou “tio”, e não como um profissional, professora ou professor. Tenha a docente que atende a esse segmento a formação que tiver, é ainda vista, em muitos lugares, como a “professorinha”. Os homens, poucos nesse segmento, são vistos como alienígenas, alguém fora do perfil. Contudo, entendemos que o docente dos anos iniciais, como o de qualquer outro segmento, é produtor de saberes, e tem capacidade de produção e reflexão intelectual sobre suas práticas, bem como deve ser chamado a participar dos debates das atuais políticas públicas de educação e de reforma curricular.

E é nesta perspectiva, de sujeitos históricos e produtores de conhecimento, que enxergamos estes profissionais da educação e sua

atuação. Buscamos compreender a sua visão acerca das relações étnico-raciais, do ensino de História da África e como se relacionam com uma legislação que busca um currículo inclusivo, multicultural e antirracista.

Cenário, instituição e atores: caminhos e descaminhos para a implementação da Lei 10.639/2003 em Belford Roxo/RJ

O município de Belford Roxo está situado na Baixada Fluminense, na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, a cerca de 20 quilômetros do capital do estado. É uma região marcada por um histórico processo de exclusão social e pobreza, que reputou a mesma a codinome “cidade dormitório”. Seus indicadores sociais dão, ainda hoje, a medida do problema: a pobreza incide sobre 60,6% da população, de acordo com o Mapa de Pobreza e desigualdade do (IBGE, sem data). A violência urbana também preocupa, crescendo a cada dia, interferindo, muitas vezes, no funcionamento das escolas.

No recorte temporal desta pesquisa, o município possuía, de acordo com as informações obtidas junto a Secretaria Municipal de Educação, 56 escolas e 17 creches. Dessas escolas, 27 atendiam apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental e 2 atendiam apenas os anos finais, enquanto 27 escolas atendiam os dois segmentos. A rede possuía, à época, 1870 professores PII (professores dos anos iniciais e da educação infantil). Desse universo de professores, 632 estavam nas turmas dos anos iniciais.

Quatro diferentes governos municipais foram atravessados pela existência da Lei nº10.639/2003 durante o período investigado, mas foi só a partir de 2006 que a Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo começou um movimento para a implementação da Lei 10.639/2003. Nesse mesmo ano, o Conselho Municipal de Educação, através da Deliberação nº 014/2006 instituiu as diretrizes curriculares para a Educação e as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e

africana. Cabe ressaltar que as diretrizes municipais estabelecidas não iam além das nacionais. A medida foi tomada para reafirmar o compromisso do município com a questão, de acordo com a gestora que estava à frente das ações pedagógicas à época e que entrevistada nesta pesquisa.

O documento norteador da educação municipal analisado foi a Proposta Curricular (PMBR,2004), fruto de uma construção coletiva, em que alguns professores da rede decidiram juntos o que nortearia o currículo com o qual trabalhariam. Iniciativa como essa aproximou e fortaleceu as relações entre a Secretaria de Educação e os professores naquele momento, naquele governo específico. Contudo tal documento se mostra incompleto no que se refere a discussão das relações étnico-raciais na educação. Situação que se agrava por ter sido publicado um ano após a promulgação da Lei nº 10.639/2003.

Cabe ressaltar que os conteúdos propostos até então eram majoritariamente eurocentrados. Exemplo disso é a maneira como o documento trata a formação do Brasil, colocando como primeiro elemento dessa história o europeu, seguido do indígena e do africano².

Com as trocas de governo, as políticas relativas à educação iam sendo alteradas, era como se, a cada governo, tudo começasse do zero, de modo que a nova gestão imprimisse sua marca e apagasse o que foi feito pela anterior. Neste sentido, as gestões seguintes, e suas iniciativas para a implementação, revelaram que discutir a temática, seja no âmbito da própria secretaria ou nas escolas é tarefa que se dava dentro de um campo

² A nossa história como nação foi, então, pensada e construída tendo os europeus como seus principais atores. Em 1844, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) realizou um concurso de monografias com o seguinte título: “*Como se deve escrever a História do Brasil*”. O ganhador foi o viajante-naturalista bávaro Friedrich von Martius, que chegara ao Brasil na comitiva da grã-duquesa austríaca D. Leopoldina. Em seu texto, Martius apresenta a maneira como se deve pensar o Brasil, propondo uma maneira de se pensar a construção da história nacional a partir de três povos formadores. Essa ideia perdurou durante muito tempo na produção da história nacional brasileira e na sua transposição didática³ nos materiais didáticos para as escolas. Nossa história foi/é ensinada às nossas crianças a partir do português como o civilizador e de indígenas e africanos como aqueles que colaboraram com essa empreitada em papéis secundários.

conflitivo de paradigmas epistemológicos. Como disse uma das gestoras, parece que sempre se está iniciando o processo de implementação.

Essa percepção da descontinuidade não é exclusividade da rede municipal de Belford Roxo. A pesquisa de Gomes e Jesus (2013) revelou inconstância no processo de implementação da lei nos sistemas de ensino e nas escolas e de como a ação indutora da secretaria de educação é, nesse momento, de extrema importância para a implementação da lei.

Contudo essa ação tem sido entendida pelos professores como “mais um projeto da secretaria de educação” e as ações acontecem majoritariamente no mês de novembro em função do Dia da Consciência Negra.

Além das questões de ordem epistêmica e de percepção da necessidade de uma legislação específica indutora do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, as condições de infraestrutura e logística se apresentaram como um empecilho para um acompanhamento eficaz de como as escolas implementavam a lei. Não havia recursos ou condições para acompanhamento mais próximo das ações das unidades escolares, de modo a orientar os docentes ou compartilhar as experiências exitosas.

A falta de investimento financeiro restringiu muito as iniciativas no sentido de uma formação continuada mais sólida para os profissionais de educação da rede pública municipal. Em todo o período analisado nesta pesquisa (2003-2014), foram gastos apenas R\$ 70.000, 00 entre compras de livros e outros investimentos para a realização de eventos e palestras no sentido de implementar a lei e apenas em uma gestão (2005- 2008).

Saberes e Práticas: a África conhecida e ensinada atravessada pelas relações étnico-raciais vividas

Com formações diversas e com tempo de experiência diferentes no magistério, além das suas experiências pessoais e as muitas maneiras de

serem e estarem no mundo, os docentes entrevistados revelaram vários olhares sobre a África e as relações étnico-raciais no contexto escolar.

Algumas professoras demonstraram insegurança e desconhecimento quanto ao tema e afirmaram que só após a lei começaram a atentar para questões relativas a África, a história e cultura afro-brasileira e as questões raciais na escola.

“Olha, falando de quando eu comecei mesmo, foi justamente quando começou essa lei a vigorar no país. Porque antes eu não me preocupava com isso, não achava assim necessário. Acho que por causa da minha formação, de não ter preconceito. Eu acho que até eu comecei a ter um pouquinho de visão do preconceito quando eu me casei com meu marido, porque a minha sogra e meu sogro eram racistas, e eu era preta para entrar na família [risos]. Então eu comecei a sentir isso e comecei a pensar diferente. A pensar assim: que a gente realmente tem que estar batalhando por causa deste tipo de pensamento. Comecei a observar, inclusive entre os alunos que existia realmente isso, e a gente sempre... acho que fingia que não via. Porque se eu não penso, eu acho que os outros também não deveriam pensar, então não dava ênfase.” (**Professora Gasira**³)

O fato de não se considerar racista, mesmo tendo sofrido uma situação de preconceito, fez com que a professora não enfrentasse a discussão e por vezes fingiu que não via a situação de racismo, mesmo sendo uma vítima de preconceito. Só a partir da lei que começou a atentar para essas questões. Uma evidência da importância da existência da legislação como um ponto de inflexão nas discussões sobre as relações raciais na escola.

Úrsula: Você falou o quê sobre a África? Por quê?

³ Os docentes entrevistados tiveram seus nomes modificados.

“É, ainda não trabalhei. Por, falta mesmo de conhecimento você entendeu? Por não ter, assim, uma base sólida. (**Professora Amina**)

Como ensinar o que não se sabe? No fundo é isso que a professora Amina nos aponta. As mudanças paradigmáticas na esfera do currículo não transformam automaticamente o profissional da educação. E aqui retomo a discussão da importância do professor como sujeito dos processos de mudança e não apenas um executor de políticas públicas. Além disso, cabe a questão: porque o que se tem produzido pela academia demora a chegar à sala de aula? É apenas por “falta de interesse do professor”?

“Foi a partir da implementação mesmo do município. Não tinha essa visão não. Não especificamente dessa necessidade, mas eu acho que a partir da implementação no município e com o tempo. Também não foi logo: Ah começou a implementar e já absorvi a ideia. Acho que não. Foi com a construção diária mesmo, com as formações que aí você vai começando a ler e entender um pouquinho (**Professora Milele**).

A fala da professora Milele é importante porque, embora no mesmo município, ela teve possibilidade de participar das formações, pois era quadro da secretaria de educação na época do início de implementação da lei. E revela que só com a formação contínua é possível (re)construir saberes e práticas. Uma possibilidade que a professora Amina não teve, sendo da mesma rede pública municipal de educação.

Ainda na linha do desconhecimento ou de uma visão estereotipada de África, destaco a seguinte fala de uma das docentes perguntada sobre como abordava a História da África com seus estudantes:

“Era uma vez, lá na África. Existiam os negros, pessoas de cor negra, que viviam livremente. Só que as pessoas não tinham muita cultura e foram

iludidas, quando chegaram os brancos que vieram lá da Europa...” (Professora Mila)

Todas estas falas devem ser entendidas sob a perspectiva da colonialidade em todos os seus aspectos, dando forma aos saberes produzidos, a maneira como se enxerga o mundo e os outros e como o sujeito se vê na sociedade em relação ao outro. A colonialidade é definida por Anibal Quijano (2009) como sendo

Um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (p.73).

A colonialidade, portanto, minou as estruturas sociais existentes na América antes da conquista pelos Europeus e estabelece um novo sentido de existência para o colonizado e também para o colonizador. A língua, a cosmovisão, as artes, produção de conhecimento, a estruturação da individualidade, todas as dimensões subjetivas e a materialidade da existência social, cotidiana e da escala societal são formatadas a partir do paradigma europeu, que se coloca como central. A partir daí, toda a subjetividade e materialidade dos povos colonizados anteriores a dominação pelo colonialismo, e mesmo o que se produz a partir dele fora desse paradigma, é considerado periférico, menor e se constitui como a face negativa em uma relação binária de oposição: superiores e inferiores, racionais e irracionais, civilizados e primitivos, modernos e atrasados.

Neste sentido, foi esta a visão que a professora Mila reproduziu para seus estudantes, crianças das classes populares e negras em sua maioria.

Como essas crianças poderiam se enxergar no mundo? Descendentes de pessoas iludidas e sem cultura?

A África mostrou-se território desconhecido dos docentes dos anos iniciais no município de Belford Roxo. Tão distante, e tão perto ao mesmo tempo em virtude da emergência de suas temáticas, ainda é um tema que se ousa falar pouco. E quando se fala percebe-se o quanto há de uma visão monolítica de um continente tão rico e diverso. Visão forjada pela colonialidade que perpassa a formação inicial de professores e professoras.

Tão arraigada que é perpetrada no cotidiano escolar, sendo ensinada aos meninos e meninas, crianças em sua maioria negras. O mesmo se aplica a questão da história e da cultura afro-brasileira e do protagonismo negro em nossa história brasileira, que é carregada de preconceitos, estereotipada, folclorizada, diminuída. A promulgação da Lei 10.639/2003 foi um fator importante para que essas histórias começassem a emergir no espaço escolar.

Considerações Finais

Verificou-se nessa pesquisa a importância dessa legislação para que temas ligados a África, a presença negra em território brasileiro e seu protagonismo, discussões acerca do racismo, do preconceito em relação às religiões de matriz africana, pudessem estar presentes na escola. Ainda que limitados às datas comemorativas, muitos desses temas sequer apareciam no cotidiano escolar. Daí a pertinência de um debate crítico constante e a participação docente na elaboração dos currículos.

Esse conhecimento crítico da realidade pode ser alcançado através de uma relação dialógica com base em uma perspectiva intercultural crítica, conforme nos aponta Walsh (2010). Uma visão que não troca um eurocentrismo por um afrocentrismo, mas que seja equânime com todas

as culturas que se relacionam e são constantemente modificadas em um dado território.

A Lei nº 10.639/2003 ainda não atingiu plenamente os objetivos daqueles que, durante muitas décadas, mobilizaram-se para que a história do negro no Brasil fosse vista para além da escravidão, da pobreza e da criminalização. E talvez demore muito a atingir toda a sociedade, sobretudo em momentos como os atuais em que o negacionismo e movimentos reacionários têm se alastrado. Contudo a implementação da Lei pode ser plena em espaços e tempos distintos, de maneira que aqueles que foram subalternizados durante muito tempo em nossa sociedade não aceitem mais essa situação e continuem sendo protagonistas de novas e melhores histórias.

Referências

- GOMES, Nilma Lino e JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. In: Educar em Revista, n.47. Curitiba:Ed. UFPR
- IBGE, sem data, Mapa de pobreza e desigualdade, disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/belford-roxo/pesquisa/36/30246?tipo=ranking>, acessado em 14 de jun de 2021
- PMBR (Prefeitura Municipal de Belford Roxo), Proposta Curricular. 2004
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENEZES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p.73-117.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, TAPIA e WALSH, Construyendo Interculturalidad Crítica. La Paz, Convenio Andrés Bello e Instituto Internacional de Integración, 2010

Narrativas de estudantes do curso normal como exercício potente para uma educação antirracista

*Valéria de Albuquerque*¹

Introdução

Neste trabalho, abordo minha experiência como docente em sala de aula do Curso Normal na rede pública estadual do Rio de Janeiro. Nessa interlocução com estudantes do segundo ano do curso de Formação de Professores, temos como objetivos: identificar como estudantes adolescentes lidam com questões relacionadas ao seu pertencimento racial tendo como elemento disparador, narrativas de infâncias no campo das relações étnico raciais; problematizar questões relacionadas a questões raciais, abordar a diversidade no cotidiano a partir de contextos que possibilitem mudanças, trazer à luz reflexões com base naquilo que se viveu e que lamentavelmente se vive no que diz respeito ao racismo, denunciando-o. Buscaremos também colaborar para que se possa ressignificar práticas pedagógicas, tendo na escuta de narrativas a construção de afetos para além dos conteúdos. Além disso, trazer experiências sobre questões raciais vividas na infância e adolescência será fundamental. Para isso, teremos a escrita de cartas como elemento disparador, pois “[...] O ato de narrar é um processo coletivo, que exige troca entre os sujeitos” (MEINERZ, 2008 apud SANTOS, S., 2015, p. 234).

Metodologicamente, foi feito levantamento bibliográfico do tema, grupo focal, rodas de conversa, atividade de escrita de cartas e entrevista

¹ Mestranda em educação PPEGEDUC_UFRRJ e professora na SEEDUC RJ.

com estudantes. O grupo focal foi composto por integrantes das turmas de segundo ano em que leciono, com cerca de quatro estudantes por turma, num total de trinta e dois estudantes. No grupo, a dinâmica se desenvolveu através de: rodas de conversas, relatos de experiências (falar coletivamente quebrando o “silêncio de gelo”). Foram promovidas escritas de cartas, e diário de bordo.

Os critérios de participação no grupo focal foram estabelecidos na fase inicial do trabalho, com a determinação de encontros mensais de cerca de uma hora e meia para a investigação da temática tratada.

A temática racial através de contos africanos

O debate envolvendo a temática racial é vivo, participativo. No trabalho docente cotidiano na educação básica, a fim de vivenciar na sala de aula encontros mais satisfatórios, prazerosos, participativos, dei início à experiência de ler e contar histórias. Entre um intervalo e outro, entro nas turmas e inicio a leitura de contos africanos, seguido de roda de conversa acerca do que acabaram de ouvir.

Certa vez, ao sair da sala, algumas estudantes me interpelaram, perguntando-me por que contava aquelas histórias de príncipes e princesas negras, disseram que elas eram feias, seus cabelos duros etc. Olho para as meninas, que em breve serão professoras das séries iniciais e me dou conta de que, assim como as personagens, os povos das aldeias, as princesas que acabei de contar, as meninas também são negras. Isso me inquieta. Saímos tecendo pelo corredor afora um interessante diálogo sobre a cor de nossa pele, a beleza de nossos cabelos, etc. Saio daquela conversa inesperada bastante afetada com o que acabara de ouvir. Foram falas tensas, doídas, silenciadas de certa forma. Suas relações, diálogos, tramas, trocas, tensões, silenciamentos se mostraram timidamente através do diálogo, da escuta, da paciência de ouvir o outro.

É a partir de narrativas em cujo início se dá na escuta de contos africanos, adentrando os corredores da escola, que me desafio a buscar compreender melhor esse ambiente composto por estudantes, na maioria das vezes, negras/os, afrodescendentes, ainda que não declarados.

“Professora eu não gosto de me olhar no espelho, me sinto feia, tenho vergonha do meu cabelo”. No contexto de vida das estudantes adolescentes, durante a infância, no processo de construção de suas identidades, como se constituíram as subjetividades? Em nossas rodas de conversa, as/os adolescentes narram suas vivências diárias no ônibus, em rolezinhos no shopping, na ida ao banco, no recreio, na sala de aula, nas brincadeiras vividas na infância. A meninada traz consigo, em suas tão jovens experiências, a marca do preconceito em torno da cor de sua pele.

Enquanto formadora de professoras e professores das séries iniciais me preocupa, e me inquieta pensar em como e de que forma será feita a abordagem pelos estudantes, futuras e futuros professores acerca da temática sobre diversidade cultural, e questões que envolvem as identidades étnico-raciais.

Segundo Cavalleiro, “na escola pública [...] é possível verificar a existência de um ritual pedagógico que vem reproduzindo a exclusão e, conseqüentemente, a marginalização escolar de crianças e de jovens negros” (CAVALLEIRO, 2010, p. 32). E continua citando Gonçalves: “para ele o ‘ritual pedagógico do silêncio’ exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira” e “impõe às crianças negras um ideal de ego branco. ” (GONÇALVES, 1987, p. 28 apud CAVALLEIRO, 2000, p. 32).

Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e adolescentes negros, bem como estar

contribuindo para a formação de crianças e adolescentes brancos com um sentimento de superioridade. (CAVALLEIRO, 2010, p. 32).

O Curso Normal forma professoras e professores para atuarem nas séries iniciais, do ensino fundamental, é imprescindível pensar a educação a partir da diversidade pulsante na sala de aula, especialmente na rede pública de ensino.

De acordo com Cavalleiro (2010), muitos estudos mostram que o sistema formal de educação não tem elementos que possibilitem a identificação positiva de alunas e alunos negros com o sistema escolar. A autora entende que tais estudos evidenciam ser necessário criar uma ação pedagógica de combate ao racismo. Para ela, o racismo e a discriminação “podem estar ocorrendo no cotidiano escolar, provocando distorções de conteúdo curricular e veiculando estereótipos étnicos e de gênero, entre outros, por intermédio dos meios de comunicação e dos livros didáticos e paradidáticos”. (CAVALLEIRO, 2010, p. 35).

Diário de campo da professora pesquisadora

Sala de aula por si só é lugar de narrativas, de exercício oral potente, coletivo. Durante os caminhos percorridos na pesquisa, fiz várias anotações sobre os diálogos tecidos com o grupo de estudantes no aqui denominado “diário de bordo”, algumas dessas anotações transcrevo aqui.

14/8/2019

Entrei em uma sala do 2º ano e, ao me deparar com o mural feito por um grupo, comentei: pessoal o curupira é um personagem indígena da floresta brasileira, mais especificamente da Amazônia, ele é afro-brasileiro, por que o curupira do mural está tão branquinho, se não é essa a sua cor de sua pele? Paaaá, do canto direito, na frente da sala uma estudante do grupo mandou: “Ih, professora, cor de sujo, não!”. No mesmo momento,

outro estudante ao fundo, retrucou bem alto: “eu não sou sujo não!” A turma silenciou, todas/os se olharam, e ninguém falou mais nada! (Turma 2003). Ali percebi o quanto falar sobre racismo é algo silenciado pelos estudantes, assim bem como pela própria escola. A sensação que tive foi de certa opressão. Neste mesmo dia, em outra turma que iria construir o mural do bimestre, comentei sobre o ocorrido na turma anterior, o episódio do mural com o curupira. Para minha surpresa, na semana seguinte, ao entrar na sala da turma 2002, deparo-me com um curupira afro-indígena no mural. Comento com a turma: que bacana pessoal, o personagem está representado de forma original em seu tom de pele, parabéns! E aí duas estudantes falaram assim: “na hora de fazermos o mural nos lembramos do que a senhora falou sobre a cor da pele do Curupira na outra turma”.

A partir daí, demos início a uma boa conversa sobre cor de pele, e propus a turma um exercício de observação sobre a cor de nossas peles na sala. A turma chegou à conclusão de que há pouca gente com a pele branca. Problematizei: se nossos tons de pele não são brancos em sua maioria, por que retratamos o tempo todo nos murais, personagens brancos? Com base nesta problematização, trago a reflexão:

Talvez, o primeiro passo seja olharmos no espelho, e refletirmos com coragem e ousadia para percebermos o que somos. Depois desse reconhecimento, pode ser que fique mais fácil enfrentar realisticamente o racismo. O segundo passo será desfazer das expressões que se tornaram clichês, reforçando ideias de conteúdo discriminatório que só dificultam e, por fim, trabalharmos juntos, sabendo que o racismo é uma questão de todas as pessoas e responsabilidade de todos os setores da sociedade. (NOGUERA, 2018, p. 40).

30/10/2019

Enquanto contava a história *O casamento da Princesa Abena* na turma 2003, percebi algumas estudantes rindo à toa, expressando até certo deboche, interpelei perguntando o que estava havendo, onde estavam achando graça no conto, ouvi: “eu hein, professora, princesa mais esquisita, nunca vi princesa assim...”. Perguntei: “assim como?” “Assim, neguinha...” Chimamanda Ngochie Adichie (2019) traz uma boa reflexão a esse respeito, argumentando que conhecer a história de uma pessoa ou de um povo sob um ponto de vista único é uma forma brutal de silenciamento.

Segundo Noguera, (2018) uma estratégia do racismo está em desautorizar a fala, encaixando pessoas não brancas em discursos pré-formatados. Os apelidos, estereótipos e imagens que recaem sobre pessoas negras acabam reforçando o silêncio. É como se pessoas negras não pudessem falar individualmente, mas estivessem sempre dentro de uma história única contada sobre elas por uma sociedade excludente.

No dia 29/10/2019, em homenagem à semana da normalista, eu e mais duas colegas — uma professora da sala de leitura, a outra da disciplina Prática Pedagógica — organizamos algumas atividades, como: oficina de contos afro-brasileiros, sarau de poesia preta, desfile de moda afro e oficinas de artesanato. Vale dizer que de um contingente de quinze turmas, apenas três turmas participaram, eu cheguei a ir a algumas salas convidar algumas professoras que estavam dando aulas e elas não se propuseram a descer com as estudantes.

Durante as várias atividades, as/os estudantes participaram bastante atentas, interessadas. Ao final dos trabalhos e apresentações, fizemos avaliação sobre o que vivenciamos naquela tarde, tivemos resposta como

“gostamos muito, tivemos informações que desconhecíamos, foi importante, alegre, dinâmico, muita história diferente e bonita.”

No dia 30 de outubro de 2019 pela manhã, durante o intervalo das turmas convidamos as/os estudantes para ouvirem *Contos e lendas afro-brasileiras* no pátio, muitas estudantes sentaram no chão a fim de participarem. Dessa vez, contamos com a participação de vários estudantes, enquanto eu narrava o conto “A terra se expande: a criação do mundo”, os estudantes dramatizaram a história. Foi simplesmente sensacional, alguns funcionários e estudantes pararam no pátio para ouvir aquelas narrativas sobre orixás, florestas, África, língua Yorubá. Os tambores no palco deram o tom, e os estudantes “mandaram ver”. Quando o sinal tocou alertando para o fim do intervalo, quase ninguém quis voltar pra sala de aula. Em seguida, outra professora organizou o desfile afro, os estudantes aplaudiram entusiasmados! Foi um momento de beleza e muito significado!

Fotografia 1 – Contação de história na visão Yorubá: a terra se expande; a criação do mundo



Fonte: a autora, 2019

Trazer a riqueza da cultura e História afro-brasileira para o centro da escola é necessário e urgente, não podemos negar esse conhecimento aos estudantes. Nesse sentido, temos uma grande ferramenta à nossa disposição, a Lei 10.639/03, promulgada em 9 de janeiro de 2003, que altera o artigo 26 da LDB, atendendo a algumas demandas do Movimento Negro, entre elas a busca por uma educação que conte a História do Brasil sob a perspectiva do protagonismo negro (BRASIL, 2003). No ano seguinte, vêm à tona as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No ano de 2006, foram instituídas orientações para a Educação das relações Étnico-Raciais, em 2008 o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em 2008, a Lei 11.645/08 torna obrigatório também o ensino sobre os conhecimentos de História e Cultura dos Povos Indígenas em todos os níveis: educação básica (educação infantil/ensino fundamental/ensino médio/educação superior) e as modalidades EJA (educação de jovens e adultos), educação profissional e educação especial, nas redes públicas e privadas do país (BRASIL, 2008).

Segundo Nogueira (2018), é importante considerar que docentes e equipes pedagógicas, de todas as instituições brasileiras de ensino estão diante da necessidade de enriquecer suas práticas educativas. Precisamos destacar a importância de promover currículos, estratégias e avaliações que considerem de modo estrutural a presença de conhecimentos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em todas as áreas e componentes da educação básica e na matriz curricular dos cursos de licenciatura (NOGUEIRA, 2018)

O Instituto de Educação Carmela Dutra atende em sua grande maioria a estudantes pretos e pardos (segundo a classificação do IBGE),

são negras e negros moradores de bairros ali no entorno da escola. Adentrando o seu interior em vários espaços, nas salas de aula, refeitório, biblioteca ou nos pátios interno e externos, percebemos nitidamente o quanto essa estatística é real, contudo, a questão da identidade relacionada ao tom de pele nem sempre é algo assumido de forma tranquila, trazendo à tona tensões e desafios quando pensamos sob uma perspectiva crítica e progressista, a partir do cotidiano de relações étnico-raciais. É preciso assumir a politicidade da educação, ela não é um processo espontâneo, tampouco neutra, não existe neutralidade. As práticas educativas apontam para caminhos específicos e estão envolvidas numa cosmovisão de mundo. Currículo é campo de disputa.

Falar sobre questões de identidade na sala de aula não é coisa tão simples, há momentos em que paira um silêncio tipo “sepulcral”, um silêncio de gelo como bem disse Máximo Gorki na literatura clássica. Falar sobre identidades, é também falar sobre a cor de nossa pele, logo é falar sobre racismo.

“O racismo é um sistema complexo que traz várias dificuldades, debatê-lo é desconfortável” (NOGUERA, 2018, p. 51). Para estabelecer o diálogo e envolver questões relacionadas a identidade, autoimagem, por exemplo, se faz necessário construir relações de confiança e cumplicidade, do contrário, meninas e meninos não costumam sentir-se à vontade para falar sobre este tema.

Segundo Noguera (2018), em sociedades multirraciais estruturadas por processos de colonização e escravização, a socialização leva ao racismo, por isso esse é um problema a ser debatido por todas as pessoas.

Em sala de aula, há atividades que exigem silêncio, mas isso não pode significar ausência de debate, um tipo de silêncio que sempre me incomodou, porque significa ausência de trocas sobre os diversos saberes existentes ali naquele espaço, “o silêncio é uma arma que só contribui para

a manutenção do racismo” (NOGUERA, 2018, p. 72), por isso a importância em abrir o debate durante as aulas, nestes momentos, troco com as turmas conhecimentos e leituras que vou adquirindo em minha trajetória como professora e pesquisadora, porque “o racismo deve ser entendido como um sistema político que beneficia indevidamente pessoas brancas, racismo é prática política” (NOGUERA, 2018, p. 47), com a prática política do debate, podemos atingir questões que colaboram para a manutenção desse sistema.

Sobre Racismo e Educação Carlos Moore (cientista social) nos diz: é através da democracia e da instancia educacional que poderemos colocar o racismo às claras...os espaços formais e informais de aprendizagem podem ser terrenos férteis para esse debate.

Durante nossos encontros (aulas), as estudantes relatam suas experiências nos grupos de que costumam participar, como coletivos de mulheres negras, grupos de dança no bairro onde moram, nas igrejas, no terreiro, grêmio estudantil etc. Nilma Lino Gomes (2017), em estudos recentes, afirma que o Movimento Negro é educador e fala do quanto sua vivência como professora e pesquisadora se pautam neste reconhecimento. Em seu livro *O Movimento Negro educador*, fruto de suas pesquisas e produção acadêmica, lança questionamentos como:

O que os Cursos de Formação de Professoras e Professores sabem e discutem sobre esse movimento social e suas demandas por educação? [...] O que os currículos têm a aprender com os processos educativos construídos pelo Movimento Negro ao longo da nossa história social, política e educacional? (GOMES, 2017, p. 13).

A observação dos murais expostos nas salas de aula e nos corredores da escola, fazem-me perceber o quanto o estudo das leis 10.639/03 e 11.645/08 ainda chega pouco nesse espaço escolar. Ao indagar por que os

personagens nos murais não representavam a cor da pele da maioria das pessoas ali do ambiente, encontro uma brecha e vamos articulando nossos saberes, inserindo os estudos das culturas afro brasileira e indígena.

O Brasil do século XXI tem um perfil étnico-racial mais diverso do que há séculos atrás. Sabemos que muito ainda precisa avançar. A luta não dá trégua. Mas não podemos desconsiderar que a sociedade brasileira, na atualidade, reconhece a existência do racismo e que os negros e as negras, aos poucos, ocupam mais espaços sociais, políticos e acadêmicos. E que conseguimos construir, a partir de 2003, políticas públicas de igualdade racial, bem como inserir o recorte étnico-racial – não sem resistências – nas várias políticas sociais existentes. Vivemos em tempos de políticas de ações afirmativas nas universidades e nos concursos públicos. E isso mexe com as forças conservadoras, com o capital e com os grupos de poder. Mexe com o mercado de trabalho excludente e com os grupos que sempre ocuparam vagas de emprego, lugares de poder e liderança, como se fossem privilégios de alguns, e não direito social de todas e todos. O Movimento Negro é um dos principais atores políticos que nos reeduca nessa caminhada e não nos deixa desistir da luta. Sempre inspirado e fortalecido pelo empoderamento ancestral que renova hoje e sempre as nossas forças e energias. Por isso, apesar das adversidades e dos muitos desafios que enfrentamos no Brasil, na luta pela democracia e contra o capitalismo, o racismo e o patriarcado, temos de focar nossas conquistas já alcançadas e seguir em frente. Não podemos perder a esperança. É preciso sabedoria e resistência democráticas (GOMES, 2017, p. 19-20).

A experiência com o racismo: o que dizem as estudantes

No contexto em que trabalho, que envolve uma escola pública localizada no subúrbio do Rio de Janeiro – o Instituto de Educação Carmela Dutra –, são muitas as histórias envolvendo racismo na infância e na adolescência negra.

Em roda de conversa após uma contação de história, conversamos sobre o que é racismo e, como resposta, as e os estudantes responderam:

“o preconceito com etnias diferentes, discriminação com as pessoas por conta de sua cor, sua cultura”; “é julgar alguém por ter um cabelo, cor, descendência ou traço de negro”; “é o preconceito contra raça, seja negra, indígena, afrodescendente, parda ou branca”; “é quando uma pessoa sofre discriminação pela cor de sua pele”; “é o preconceito com os negros”; “é quando alguém desmerece ou julga alguém por conta da cor da pele, o estilo do cabelo”; “é um crime onde a pessoa sofre agressão verbal e física por causa da cor da pele”; “o racismo é prática desumana em que o ser humano menospreza e desrespeita o seu semelhante por conta da cor da pele”; “racismo é ódio irracional que pessoas ignorantes sentem contra os negros, isso é uma coisa que me deixa sensível”; “é não aceitar a raça do próximo e fazer da raça uma questão de desigualdade”; “racismo é desigualdade”; “ninguém merece ser humilhado, todos merecem respeito”; “sou contra o racismo, pois somos todos iguais”; “quando eu era mais nova uma colega de sala não quis incluir uma amiga no grupo porque ela era negra”.

Sobre histórias envolvendo racismo, seguem-se alguns registros:

- “Fui a praia com uma amiga que é negra, passou um carro e alguém de dentro gritou: ‘o vão fazer na praia, ficar mais queimada do que já são?’ ”
- “O meu amigo negro teve o emprego negado por ter seu cabelo *black*”.
- “No ponto de ônibus, tarde da noite, parou uma viatura e revistou só um homem, ele era negro.”
- “Conheço muitas histórias professora, mas tem uma que a loja tinha sido roubada e o policial já saiu prendendo o homem negro sem saber se ele era o ladrão.”
- “Nunca vivenciei, mas já vi pessoas negras sendo seguidas pelo segurança do shopping.”
- “Uma que me marcou muito foi quando eu e uma amiga negra pegamos o BRT, tava lotado, o homem ofereceu lugar pra eu sentar, eu ofereci pra minha amiga

e ele disse que se fosse pra preta do cabelo duro sentar, ele não ia levantar, bati boca com o cara, mas minha amiga me tirou de perto.”

- “Estava no ônibus, e tinha uma mulher ao meu lado falando alto no celular, altos papos, logo que entraram uns rapazes negros, ela disse que precisava desligar, guardou o celular e segurou firme sua bolsa olhando estranha para eles.”
- “Nunca sofri racismo, mas conheço histórias de amigos na escola que eram chamados por nomes ofensivos por conta da cor da pele.”
- “Meu irmão já vivenciou, uma vez ele e minha mãe foram parados na blitz, e o policial não acreditou que ele era filho dela por causa da cor dele.”
- “Eu sou negra, sempre tive mais amigas negras do que brancas, que isso não é problema porque amo todas as minhas amigas, mas o racismo sempre aparece porque tenho uma amiga negra que é chamada de feia.”
- “Já presenciei amigos negros sendo chamados de apelidos maldosos, passando por brincadeiras de mau gosto, até ser chamados de bandido, de negro ladrão.”
- “Estava no shopping, resolvi ir nas lojas americanas comprar alguma coisa pra comer e o segurança da loja ficou me seguindo.”
- “Entrei no banco com o meu tio, todos ficaram nos olhando parecia que estavam achando que a gente ia assaltar.”
- “Duas amigas minha disseram que nunca vão se envolver com um rapaz negro, não querem ter filhos de pele escura. Meu irmão foi levado pra delegacia, porque pensaram que ele ia roubar a farmácia, mas ele tinha o dinheiro e não fez nada que pudesse incriminá-lo.”
- “Fui ao shopping com meu namorado e o segurança nos seguiu o tempo todo, porque somos negros.”

Como se vê, as manifestações de racismo são diversas, desde o racismo recreativo de que fala Moreira (2019), caso do primeiro relato transcrito, em que a discriminação ocorreu para satisfazer as necessidades perversas de humor racista, até episódios em que se manifesta em ações físicas de discriminação e exclusão, como aquele em que houve perigo próximo de prisão. A temática do racismo não é estranha aos estudantes.

De modo geral, as e os participantes da roda de conversa já presenciaram ou conhecem alguém que já foi vítima de preconceito racial.

No artigo “Experiência e narrativa em educação”, Anelice Ribetto e Valter Filé (2015) questionam: como pensar a formação a partir das experiências vividas, as “diferentes dimensões da narrativa” (RIBETTO; FILÉ, 2015, n. p.), as possibilidades de se pensar sobre as coisas que nos acontecem e as possibilidades de formação a partir de nossas experiências, as “noções que circundam as narrativas: memória, experiência, tempo, identidade narrativa, entre outros?” (RIBETTO; FILÉ, 2015, n. p.).

Enquanto falavam de suas experiências sobre o racismo, percebi que algumas adolescentes se sentiram um tanto constrangidas ou sem coragem para falar. A partir do acolhimento, do clima amistoso que construímos é que a narrativa começou a fluir e, a cada encontro, nossa aproximação foi acontecendo, e vamos tecendo nosso exercício de paciência, e afeto com a escuta do outro. Aprender a ouvir, sentir essa fala que o outro transmite, pensar sobre ela é desafiador, estamos aprendendo juntas!

Sobre as várias falas, nos aponta Jurandir Freire Costa em “Da cor ao corpo: a violência do racismo, prefácio da obra *Tornar-se negro*, de Neuza Santos Souza: “aqui, a dor cria a noção; a indignação; o conceito; a dignidade; o discurso” (COSTA, 1983, p. 1). Nesse sentido a violência é o núcleo central do problema abordado: “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (COSTA, 1983, p. 2).

No contexto de sociedades multirraciais construídas por processos de colonização e escravização, o mais adequado é afirmar que, de maneira geral, todas as pessoas são socializadas para serem racistas. No cenário escravocrata das américas, pessoas negras foram construídas, como corpos ferramenta e corpos mercadoria – tal como objetos criados para uso de pessoas brancas, proprietárias. Daí, num contexto criado por

desigualdades raciais que permaneceram ideologicamente, mesmo com o fim da escravatura, não ser racista seria uma exceção.

Lopes (2013) nos faz pensar sobre as marcas que caracterizam os afrodescendentes no Brasil, em especial cor da pele e textura dos cabelos, que funcionam como elementos indicadores de lugares sociais subalternizados a serem ocupados pelas pessoas negras. São inscrições que indicam a ocorrência do racismo. Nesse contexto, a autora pensa sobre seu próprio lugar dentro dessa temática. Lopes (2013) se apresenta como pessoa miscigenada e considera que, “dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria ‘branca’. Jamais poderá ser rebaixado ou classificado como negro”. Para ela, é exceção o miscigenado que sofre discriminação severa, e isso se deve, afirma ela, ao seu posicionamento ideológico:

Seria o caso dos poucos e raros mestiços politicamente mobilizados e que se consideram negros para forjar a solidariedade e a identidade política de todos os oprimidos. Dessa forma, sofria intensamente manifestações do racismo, mas só após a tomada de consciência das questões étnico-raciais é que compreendi que fui e sou violentada e atravessada por esse processo. (LOPES, 2013, p. 18).

Problematizar narrativas sobre o racismo, “entendendo a linguagem como mecanismo de manutenção de poder [...]” (RIBEIRO, 2017, p. 14), é uma das propostas deste estudo. Durante esse processo em que me encontro, vou aprendendo junto, o tempo todo, vivenciando e possibilitando minha capacidade de escuta. Narrativas vividas, sentidas, como romper o silêncio opressor que silencia as vozes, por sua vez impregnadas de dores — física, emocional, conforme podemos perceber nas “Cartas sobre racismo”, nesta dissertação — me faz crer no quão

valeroso é conferir visibilidade às histórias que carregamos, tornando-se urgente e necessário o debate saudável, transparente em sala de aula, quiçá na escola.

Sobre o que é o racismo, em sua grande maioria, as/os adolescentes respondem sem pestanejar a partir daquilo que experimentam em seu dia a dia. “Assim, uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus afetos.” (ALMEIDA, 2019, p. 67).

Nas “Cartas sobre o racismo” que apresento no próximo item do trabalho, percebemos que esse tema é bastante corriqueiro entre as estudantes, e surge quando estimulamos os relatos. Entretanto, entre o corpo docente, pouco se fala sobre ele. No experimento com os discentes durante esses encontros, houve momentos de tensão e conflito, como se estivéssemos cutucando uma ferida, que por ora está ali quieta, emudecida, até que seja despertada. A discriminação racial está na fala da maioria das experiências citadas pelas/os adolescentes.

O racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido pelo seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas de um ato discriminatório, ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um *processo* em [...] que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. (ALMEIDA, 2019, p. 34).

Elementos estruturantes para a construção de referenciais de autovalorização discente no curso de formação de professores do IEC: demonstração de resultados

O despertar para a educação das relações étnico-raciais abriu novos olhares para minha prática pedagógica e política. Tecer relações de parcerias no ambiente escolar, buscando conexões com grupos e pessoas

para o enfrentamento do racismo é de importância vital para a educação que se pensa e deseja democrática, e humanizadora.

Assim, no processo deste trabalho/pesquisa, construir práticas pedagógicas de aproximação, escuta, acolhimento e respeito foi emancipador! Esse lugar chamado escola, precisa ser redesenhado no que tange às suas relações humanas e seus conteúdos pedagógicos. Foi através das narrativas de estudantes que pudemos estabelecer diálogos e aproximações entre as narrativas. Desse modo, a metodologia de contar e ler histórias funcionou como elemento disparador de questões pertinentes à vida, tendo o racismo como elemento fundante, trazendo à tona preconceitos e discriminações raciais diante de modos de ser e de viver nossas vidas. Em meio à cena, o racismo se expressou com sua fúria e força no imaginário de meninas e meninos na sala de aula, juntos buscamos problematizar questões, a fim de enriquecer e politizar esse debate, ressignificando conteúdos para além da sala de aula, para a própria vida.

Diante de tal realidade, educadoras e educadores que desejam aplicar a Lei 10.639/03 devem dialogar com os Movimentos Sociais. Dessa relação, pode ser elaborada uma educação verdadeiramente antirracista. Ainda se vê muitas formas de resistência a abordagens antirracistas na educação. É preciso encarar isso objetivamente, para se pensar estrategicamente em práticas e currículos. Como sugere Bento (2005), não se pode fugir do debate e da proposição de práticas:

Há muitos desafios a serem enfrentados quando se discutem relações raciais, mas a experiência tem revelado que, de fato, esse tema é um potente mobilizador de forças de emancipação e libertação. E, nesse sentido parte significativa dos pressupostos de Paulo Freire vem enriquecendo nossa abordagem, dentre eles:

A visão daquele e daquela que introduz o tema, enquanto alguém que respeita, valoriza, incorpora e problematiza a experiência das pessoas.

O Processo de debate sobre o tema, visto como facilitador do desenvolvimento da consciência crítica e difusor de valores, tais como participação, democracia, igualdade e diferença.

O processo de debate procura contemplar aspectos da realidade local dos envolvidos.

A realização dos trabalhos sobre relações raciais é matizada pela vivência. (BENTO, 2006, p. 75).

Repensar a promoção de uma educação igualitária, comprometida com o desenvolvimento das crianças do bairro, da cidade onde se mora, são ideias que, desde muito cedo, permeiam minha prática pedagógica, política, por isso busco agir na diversidade, vendo e sentindo as diferenças como pontos de aproximação e equidade. Quando cursava o antigo segundo grau, hoje chamado ensino médio, após o recesso do meio do ano, decidi que seria professora. Ingressei no mercado de trabalho já antes de me formar, aos 16 anos, e daí não parei mais. Buscando subsidiar minha prática pedagógica e política, cheguei à faculdade de pedagogia, na qual me descobri, de cara, freireana. Com a ideia de fazer o aluno deixar de ser objeto para se tornar sujeito, a pedagogia da autonomia me encantou.

Considerações finais

No decorrer do percurso que me traz a essas considerações finais foram muitas as ponderações e oscilações. Percebi o quanto é preciso clareza do que se quer e “desejar profundo” como diz a canção popular². Aqui, meu desejo mais profundo foi entender as estruturas raciais e poder elaborar práticas que contribuam para eliminar o racismo.

Antigo na história de nosso país, o racismo se confunde com sua própria história, melhor dizendo, ele é a história desse nosso Brasil! É o que estrutura o país, História tecida na dor, luta e resistência de

² Trecho de “Tente outra vez”, de Raul Seixas, Marcelo Motta e Paulo Coelho.

populações violadas em seu próprio direito de existir, os povos originários (indígenas) e o povo africano, silenciados, invisibilizados por um saber que se pensa único, superior, o saber do homem branco, europeu, opressor, colonizador.

A História forjada em um sistema de privilégios para alguns se alicerça na negação de direitos para outros, contexto em que a desigualdade racial salta aos olhos. Isso que nos marca e forma enquanto sociedade é problema com o qual a educação precisa se preocupar o tempo todo. Como educadora formadora de futuras e futuros educadores, tenho esperança de que veremos se formarem pessoas comprometidas com a implementação das leis 10.639/03 e a Lei 11.645/08. Para isso, é preciso que conheçam a História do nosso país, seu povo, sua gente, não a partir de um único ponto de vista, mas sim a partir da contribuição destes povos, que em seu labutar diário e constante teceu, alinhou e construiu a História e a riqueza da sociedade em que vivemos. Esse é o início do ponto de partida em busca do conhecimento que se deseja emancipador, transformador.

No desenrolar deste trabalho, ao ouvir, ler, debater sobre narrativas de estudantes acerca do racismo, incômodos e tensões muito me provocaram. Suas inquietações, mais que nunca, desafiaram-me a repensar algumas questões, como: o que significa ser professora branca numa sociedade racista como essa em que vivemos? Como é trabalhar com educação, consciente desse sistema opressor, o racismo, aqui tão bem ressaltado na sala de aula?

Por ter avós e bisavós indígenas, não me autodeclaro branca, apesar da cor da pele ser clara, e, como não tenho a comprovação documental desse pertencimento, mas apenas as memórias dos jeitos de ser e fazer, de meus avós e bisavós, assim como seus traços físicos, não posso me declarar indígena, mas bem sei o quanto sou descendente. Isso tudo significa um

desafio gigantesco: encarar o enfrentamento ao racismo como necessidade crucial em nosso trabalho político pedagógico, buscando simultaneamente assegurar a participação de pessoas negras e brancas através do desenvolvimento de ações pedagógicas, e ampliação dessa discussão, o que significa tomada de consciência. Além disso, essa empreitada precisa ser de todas e todos, não apenas de não brancos.

Transpor os muros do silêncio e da indiferença postos em sala de aula tendo as narrativas como pontos de articulação de nossa prática, é fundamental. Como professoras e professores devemos estar comprometidos com um processo educacional, democrático, participativo, em que as escolas, junto a seus estudantes criem e estabeleçam oportunidades de interações não ameaçadoras, provocando na prática processos de mudanças no contexto das desigualdades raciais no ambiente escolar. Nessa perspectiva, reforço o pensamento de Gomes (2017), para quem “[...] Apesar das adversidades e dos muitos desafios que enfrentamos no Brasil, na luta pela democracia e contra o capitalismo, o racismo e o patriarcado, temos de focar nas conquistas já alcançadas e seguir em frente. Não podemos perder a esperança. É preciso sabedoria e resistência democráticas” (GOMES, 2017, p. 19-20).

Referências

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Aprendendo e ensinando relações raciais no Brasil. In: BRANDÃO, Ana Paula (coord.). A cor da cultura: saberes e fazeres: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 82-95. Disponível em: <https://www.saude.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=NDUxNg%2C%2C>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 nov. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo [prefácio]. In: SOUZA, Neusa dos Santos. Tornar-se negro, ou, As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LOPES, Jussara de Cássia Soares. Os mecanismos de naturalização do racismo e do sexismo em meninas negras: memórias de assistentes sociais negras catrumanas. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1111911_2013_completo.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

MOREIRA, Adilson. Racismo recreativo. São Paulo: Sueli Carneiro: Polén, 2019.

NOGUERA, Renato. Racismo: uma questão de todos nós. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2018.

RIBEIRO, Djamila. O que é: lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIBETTO, Anelice; FILÉ, Valter. Experiência e narrativa em educação. Odiseo, [S. l.], 23 set. 2015. Disponível em: <https://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/experiencia-e-narrativa-em-educacao>. Acesso em: 05 dez. 2020.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 26 n. 2, p. 223-239, maio/ago. 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507711>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0223.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

Eixo 4

Religiosidades, sensibilidades e fazeres decoloniais

Letramento racial crítico e teatro das oprimidas: percursos de uma pesquisa-ação ativista

*Carolina Angélica Ferreira Netto*¹

Introdução

Inicialmente, partimos do Teatro do Oprimido, que é uma metodologia teatral criada por Augusto Boal (1980, p. 1), segundo o dramaturgo, “uma arma muito eficiente de liberação” que proporciona ao oprimido “a conquista dos meios de produção teatral”. A metodologia de Boal, encontra na continuidade complementar das pesquisas estéticas e teóricas do Teatro das Oprimidas de Barbara Santos (2019), junto ao Movimento Cor de Anastácia, o viés antirracista de sua abordagem.

É uma metodologia artística difundida, estudada e praticada mundialmente, e consiste em

“um conjunto de técnicas e jogos teatrais com o propósito de fortalecer a formação política e estética de sujeitos oprimidos, visando à humanização e à busca pela superação das opressões, seja de ordem social, psicológica ou simbólica” (Netto, 2018, p.30).

Esta trajetória de investigação prático-teórica, foi iniciada em 2016 durante o mestrado em Relações Étnico-raciais, onde um laboratório teatral dentro de uma escola municipal de Duque de Caxias, foi proposto

¹ Doutoranda em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEDUC -UFRRJ; Mestra em Relações Étnico raciais (CEFET/RJ); Pedagoga (UNISUAM), Professora - SME/Duque de Caxias. Artivista e Educadora Antirracista. Integra o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC), o Coletivo Madalena Anastácia, o Grupo Cor do Brasil, o Coletivo Siyanda de Cinema Negro, e o Coletivo Ekó de Educadorxs Negrxs e Indígenas de Duque de Caxias. <http://lattes.cnpq.br/7345755177589658>

a um grupo de 15 alunas do 5º ano de escolaridade do ensino fundamental. A pesquisa consistia em investigar através da metodologia do Teatro do Oprimido, a vivência de um cotidiano escolar que tem se mostrado hostil para as crianças negras, a partir das narrativas orais e corporais deste grupo de participantes, onde pudemos analisar os efeitos desta metodologia teatral na abordagem e intervenção de situações do cotidiano escolar, em especial as de conflito com motivações étnico-raciais.

Entendemos que o cotidiano escolar tem se mostrado palco de inúmeros conflitos e reproduções da dinâmica racial brasileira. Autoras como Cavalleiro (2003), Gomes (2017), Oliveira e Sacramento (2010), Candau e Oliveira (2010), Ferreira (2015), e hooks (2013), têm demonstrado as lacunas existentes na formação de professores no que diz respeito ao preparo e domínio de ferramentas pedagógicas para lidar com situações de racismo.

A atual proposta, é dar continuidade a esta investigação, ouvindo as vozes e os corpos de adolescentes, jovens e adultos, principalmente os negros e negras, deste mesmo município, em espaços educacionais não-formais, com a finalidade de compreender o alcance da ferramenta do Teatro das Oprimidas, na construção do Letramento Racial Critico destacado por Aparecida de Jesus Ferreira (2015), lançando mão também, do arsenal estético-metodológico que o Movimento Cor de Anastácia vem desenvolvendo a partir do Teatro do Oprimidas.

Este movimento que está em construção e sistematização, nasceu em 2020 condensando três coletivos negros artísticos já existentes e atuantes no campo do teatro, do cinema, e da performance. Parte do Teatro do Oprimido, percebe que ele somente não dá conta das relações de opressão racial, e busca no Teatro das Oprimidas e nos Teatros Negros, desde o Teatro Experimental do Negro de Abdias do Nascimento (2004) às

companhias contemporâneas, abordagens que consigam atender demandas de supressão do racismo.

Interessa-nos observar e compreender, se uma metodologia teatral antirracista pode ser uma ferramenta de reinvenção de linguagens, sinalizando caminhos para o desenvolvimento de metodologias ativas de Letramento Racial Crítico no campo da educação, e que caminho nos apontam para pensarmos formações práticas em educação antirracista para professores, profissionais da educação e sociedade em geral.

Neste estudo, a escuta e percepção da oralidade e corporalidade dos e das participantes, encontrará apoio teórico no conceito de Letramento Racial Crítico em narrativas autobiográficas, desenvolvido por Aparecida Ferreira (2015), onde um dos pilares fundamentais é: ouvir as pessoas negras; e também no conceito de Saberes estético-corpóreos, que Nilma Lino Gomes (2017) apresenta em Movimento Negro Educador.

Pretendemos nos apropriar da metodologia da Pesquisa-ação (Thiollent, 1998), em diálogo com o conceito de Pesquisa-ativista desenvolvido e defendido por Aline Vilaça (2016), RadhaD'Souza (2010) e Rosália Lemos (2016), na medida em que se propõe uma ação de intervenção em diferentes contextos educacionais não-formais, com fins de transformação, onde pesquisadora e participantes trabalharão em cooperação, tendo um tema de abordagem e análise especificamente delimitado: gênero, raça e antirracismo na sociedade brasileira.

Em cena: trilhas políticas e metodológicas de uma Pesquisa-ação Ativista

Durante experiências cotidianas, em mais de uma década, nas séries iniciais do ensino fundamental dos municípios de Duque de Caxias e do Rio de Janeiro, foi possível constatar os efeitos diretos sobre crianças e jovens, da ausência de intervenção pedagógica, diante do relacionamento entre alunos e alunas que se caracterizam por práticas de violência verbal

e física, com a utilização de ataques racistas, direcionados aos alunos negros e alunas negras.

A pesquisa de Eliane Cavalleiro (2003, p. 20), sobre relações raciais na educação infantil e o problema do silêncio diante do racismo, realizada no final da década de 1990, chama atenção para os efeitos de uma postura acrítica e pouco comprometida sobre as subjetividades dos indivíduos. Ela nos traz apontamentos alarmantes, no que diz respeito ao posicionamento e tomada de decisão (ou não) de profissionais da educação e familiares. Para a autora, “a despreocupação dos adultos, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores.”

Em diálogo com as intelectuais e pesquisadoras em relações étnico-raciais Iolanda de Oliveira e Mônica do Sacramento (2010, p. 266) acerca da formação docente, temos a informação de que é comum nos deparar com profissionais da educação na ativa ou em formação, que tiveram os conhecimentos sobre desigualdades étnico-raciais negados ao longo de suas trajetórias escolares, fato que provoca ausência de reflexão no planejamento e em suas práticas, relações interpessoais pouco respeitadas entre os atores do cotidiano escolar, uma dinâmica de naturalização das desigualdades, invisibilidade de indivíduos e grupos, culminando em um total silêncio, que segundo as autoras: “nos embrutece”.

O estudo anterior, revelou algumas pistas para a compreensão das estruturas de poder estabelecidas no cotidiano escolar, e as hierarquias de gênero e raça. As histórias narradas pelas interlocutoras, tanto oral como corporalmente, contavam muito sobre elas, mas também sobre aquela comunidade escolar, evidenciando a forma com que profissionais da educação reagem diante de tal problema - silêncio e a invisibilização do racismo. Detectamos a comodidade em identificar situações de racismo como bullying, o que exime muitas vezes, o adulto da responsabilidade de interferir na desconstrução de tais práticas.

Neste contexto, foi de extrema relevância realizar um levantamento sobre a composição étnico-racial da população de Duque de Caxias, a qual pôde ser analisada de acordo com o último censo demográfico realizado em 2010, consultado na base de dados do IBGE², os números indicaram 35,2% de brancos, 14,4% de pretos, 1,1% de amarelos, 49,1% de pardos e 0,1% de indígenas. Desta maneira, ao se analisar os dados de configuração étnico-racial da população caxiense, e entendendo que há uma enorme intersecção de identidades negras e indígenas no grupo categorizado como pardos, visualizamos que 63,6% dos habitantes de Duque de Caxias tinham em 2010, origem africana e indígena, o que demonstra a relevância do tema de pesquisa, e o quanto esses dados são importantes para a construção de uma educação antirracista e decolonial no município.

O que nos impulsiona ao objetivo da atual investigação: desenvolver epistemologias, metodologias e abordagens antirracistas para a formação de profissionais da educação e população em geral, através da escuta e percepção sensível das narrativas orais e corporais de participantes negros e negras, no Município de Duque de Caxias. Nos apoiamos aqui, no conceito de Letramento Racial Crítico de Aparecida de Jesus Ferreira (2015, p. 26-28), que se baseia em um dos cinco princípios da Teoria Racial Crítica - uma perspectiva estudada por ela, e que “tem sido usada nos últimos 20 anos no campo educacional, no contexto dos Estados Unidos, Europa e América Latina: o conhecimento experiencial das pessoas de cor.”

É a partir deste princípio que Ferreira (2015, p. 29-30) desenvolve uma metodologia de trabalho na formação antirracista de professores de línguas, ouvindo as pessoas negras através de narrativas autobiográficas,

2 Dados coletados presencialmente em 2018 no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, localizado no bairro do Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://datapedia.info/cidade/2838/rj/duque-de-caxias#etnias>>. (Acesso em: 21 out. 2020, às 10:50.)

e de “métodos contranarrativos”, reconhecendo o conhecimento empírico destas pessoas como credível e imprescindível para a compreensão e análise das relações de subordinação racial. Citando Ladson-Billings (1998), a autora sinaliza que a Teoria racial Crítica é uma importante ferramenta de “desconstrução das estruturas e discursos opressivos, reconstrução da agência humana, e construção da equidade e relações de poder mais justas.”

Neste estudo, a escuta e percepção dos e das participantes se dará a partir de uma metodologia teatral antirracista, desenvolvida pelo Teatro das Oprimidas junto ao Movimento Cor de Anastácia. De acordo com Bárbara Santos (2019), o Teatro das Oprimidas,

Surgiu como resultado da urgência em desenvolver processos de representação teatral que não culpabilizassem as mulheres, nem individualizassem a encenação dos conflitos que as desafiavam. [...] é um processo estético investigativo que valoriza a perspectiva subjetiva dos problemas [...] prioriza a contextualização do problema para revelar mecanismos de opressão. Trata-se de uma metodologia de trabalho que surgiu de dentro de uma outra metodologia de trabalho para aprofundá-la, ampliá-la e também para questioná-la. (SANTOS, 2019, p. 17)

Bárbara Santos cita ainda uma companheira da Red Magdalena Internacional³, Mariana Villani, que diz que o Teatro das Oprimidas, nascido em 2010, é a “revolução que nasceu dentro da revolução”. Destacamos aqui, o ato de subverter a lógica, que estas mulheres desenvolvem dentro de um movimento progressista que é o Teatro do Oprimido, existente desde a década de 1960. A opressão vivida em espaços que se pensam saudáveis, a crítica, a proposta, a recriação, a inovação, e

³ Rede mundial de mulheres feministas praticantes do Teatro do Oprimido e do Teatro das Oprimidas. Disponível em: <https://teatrodelasoprimidas.org/red-magdalena/> (Acesso em 19/06/21 às 20:47)

reinvenção de um método, é por si só um movimento que cumpre a agenda de uma perspectiva decolonial.

Ainda assim, esta rede de mulheres é em grande parte formada por mulheres brancas de classe média, e é a partir daí que nasce a necessidade de se pautar as questões raciais dentro de um movimento que é feminista: nasce em 2015 o Coletivo Madalena Anastácia, composto por mulheres negras, que questionam as relações de poder cristalizadas, naturalizadas e baseadas na raça, desvendando os olhos de mulheres e homens no universo do Teatro do Oprimido para a questão racial, criando em 2020 o Movimento Cor de Anastácia.

Este movimento condensa três grupos artísticos negros da Cidade do Rio de Janeiro: o Grupo Cor do Brasil, e os Coletivos Madalena Anastácia e Siyanda de Cinema Experimental do Negro. São grupos formados por homens negros e mulheres negras de diferentes regiões do Estado do Rio e alguns integrantes do Estado da Bahia, que tem encontrado formas de resistir através da arte, contando suas próprias histórias no teatro, no cinema e na performance, construindo contranarrativas.

Inspirados na premissa do Teatro das Oprimidas de Bárbara Santos (2019), o Movimento Cor de Anastácia pesquisa e constrói narrativas e metodologias teatrais que buscam não culpabilizar e individualizar pessoas negras perante a opressão do racismo, apresentando alternativas coletivas para que a sociedade se responsabilize pela supressão cotidiana do racismo, assim como do machismo.

Identificamos nestes movimentos, tanto no Teatro das Oprimidas, quanto no Cor de Anastácia, o conceito de “desobediência epistêmica como opção descolonial” de que fala Walter Mignolo (2008); a “virada epistemológica” que Catherine Walsh (2007) apresenta, enquanto conhecimentos outros que nascem do conflito, e que a autora classifica como um projeto de vida para assumir e caminhar; ou ainda como aponta

Candau e Oliveira (2010), uma reconstrução radical do ser, do poder e do saber, como meta da decolonialidade.

A descolonização do feminismo e do universo do Teatro do Oprimido que o Teatro das Oprimidas propõe, encontra também, relação com as construções de Maria Lugones (2008), que investiga justamente a intersecção de raça, classe, gênero e sexualidade, para dizer que as mulheres não brancas são vítimas da colonialidade do poder e da colonialidade de gênero.

Para prosseguir neste estudo, escolhemos o caminho metodológico da Pesquisa-ação de Michel Thiollent (1998), que empreende uma ação de intervenção em determinado espaço, onde pesquisador e interlocutores sujeitos da pesquisa trabalham em cooperação, com a finalidade de transformação social coletiva, e dialogamos com o conceito de Pesquisa-ativista desenvolvido por três intelectuais e pesquisadoras do campo das relações étnico-raciais, do feminismo e do ativismo. Aline Vilaça (2016), defende que:

A Pesquisa ativista é uma perspectiva epistemológica que não busca ideais de neutralidade, sustenta-se na potência do trabalho ativista para geração de formas outras de conhecer, refletir, atingir e estudar um fenômeno. Lança mão da experiência social, política, militante e sensível do(a) pesquisador(a) que é participante e faz parte do todo que não é apenas objeto de pesquisa, mas parte-sujeito-agente-parceiro(a) da suposta investigação (VILAÇA, 2016 p. 84).

Já Rosália Lemos (2016), que em seus estudos sobre pesquisa ativista no campo de gênero e raça, diz que a metodologia da pesquisa ativista surgiu

no contexto reflexivo sobre o papel das instituições acadêmicas, pleiteando que elas: 1) incorporassem os saberes produzidos fora dos muros institucionais

que refletissem a realidade de povos oprimidos pelo sistema capitalista pós-colonial; 2) e discutissem a influência do neoliberalismo na vida das pessoas (LEMOS, 2016, p. 94).

Por sua vez, Radha D'Souza (2010, p.162-163) expõe que a “afinidade entre ativismo e pesquisa demonstra a necessidade de envolver os sujeitos na própria pesquisa para gerar uma melhor correlação entre pesquisa e realidade.” A autora cita ainda a Pesquisa-Ação Participativa como exemplo de pesquisa que desde o início da década de 1960, reclama a participação dos sujeitos em pesquisas que se debruçam sobre os mesmos e ainda questiona sua eficácia no objetivo de gerar transformação social estrutural na medida em que seus resultados são apropriados por organizações internacionais com o propósito de melhorar a governança empresarial.

Com o apoio teórico dos quatro autores supracitados, desenvolvemos a Metodologia da Pesquisa-ação Ativista, e gostaríamos de nos aprofundar mais nesta construção, onde “professora-pesquisadora e ativista é parte integrante do campo, afirmando sua condição de ser subjetivamente sujeita da própria pesquisa”, (Netto. 2018 p. 96), afirmando, portanto, a não neutralidade na proposta da pesquisa, na escolha do tema, nas abordagens estético-teatrais, nas análises qualitativas do processo de observação participante, e de todo o material produzido e registrado. Pretendemos compartilhar as análises das narrativas orais e corporais desenvolvidas com os estudantes, ao longo do processo, com o Movimento Cor de Anastácia o que configura uma análise qualitativa coletiva, nos interessando descobrir que implicações este tipo de análise nos apresenta.

Considerações Parciais

Finalizamos esta construção com uma pergunta: para além do Letramento Racial Crítico, é possível desenvolver um Letramento Crítico

de Gênero a partir da metodologia antirracista e feminista do Teatro das Oprimidas? Indagamos no sentido de criar oportunidades para que a sociedade possa ler as relações de gênero e raça com olhos críticos, fazendo as perguntas difíceis, interferindo, impactando, perturbando e transformando a ordem pré-estabelecida, desenvolvendo responsabilidade pela subjetividade das relações humanas, ou melhor, a autorresponsabilidade, que Bell Hooks (2013, p. 36) propõe, chamando de “autoatualização”.

Neste sentido, o Teatro das Oprimidas com o viés antirracista do Movimento Cor de Anastácia, quando transforma oprimidos e oprimidas em atores e atrizes, e a sociedade, incluindo seus opressores, em “espect-atores” e “espect-atrizes”, através da técnica teatral de intervenção cênica que é o Teatro Fórum⁴, proporciona a troca de papéis, a empatia, e cria condições para que oprimidos e oprimidas experimentem as condições de serem sujeitos, exercendo a capacidade de criar práticas pedagógicas que envolvam as pessoas, “proporcionando-lhes maneiras de saber e aprender que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente”, é o que hooks (2013) chama de “pedagogia engajada” em “Ensinando a transgredir”.

Nos interessa compreender neste estudo, os letramentos e transgressões possíveis para os e as participantes diretos das intervenções metodológicas teatrais, oferecidas em oficinas e laboratórios propostos em espaços educacionais não-formais, e para os e as participantes indiretos que entrarão em contato com as produções artísticas desenvolvidas ao longo deste projeto. E contribuir para a sociedade desenvolvendo metodologias, abordagens outras, e práticas de formação antirracista no campo da educação.

4 Técnica teatral de intervenção cênica, onde a barreira entre palco e plateia é quebrada e o diálogo é implementado. A plateia deixa de ser espectadora, e intervém na cena em busca de superação da opressão apresentada.

Referências

- BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas. 2^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista. Belo Horizonte. V.26. n.01. p.15-40. Abr. 2010.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3a ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- D'SOUZA, Radha. As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da “globalização”. In: Epistemologias do sul / Boaventura de Souza Santos, Maria Paula Meneses [orgs.] - São Paulo. Cortez, 2010.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação / Nilma Lino Gomes. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade. / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- LEMONS, Rosália de Oliveira. O Carnaval Axé-Nkenda e a Marcha das Mulheres Negras 2015: Uma reflexão desde a perspectiva feminista negra. In: Gênero. Niterói. V.16 / N.2 / p. 91 – 109/ 1.sem.2016
- LUGONES, María. Colonialidad y Género. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julio-diciembre 2008.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, p. 287-324, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. Estudos Avançados 18 (50), 2004. (Publicado originalmente na Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, no 25, 1997, pp. 71-81.)

NETTO, Carolina A. Ferreira. Por uma educação antirracista: O Teatro do Oprimido como ferramenta de percepção e transformação da realidade de meninas negras. Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. 2018.

OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO, Monica pereira do. Raça, Currículo e Práxis Pedagógica: relações raciais e educação: O dialogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF(n. 12) (2010) Rio de Janeiro/Niterói – Ed. alternativa, EdUFF, 2010.

SANTOS, Bárbara. Teatro das Oprimidas: estéticas feministas para poéticas políticas. 1ª Edição. Rio de Janeiro. Casa Philos, 2019.

THIOLLENT, M. (1998). Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez

VILAÇA, Aline Serzedello Neves. “Diz!!! Jazz é dança”: estética afrodiáspórica, pesquisa ativista e observação cênico-coreográfica. Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTROGÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Comp.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores et al, 2007. 308p. (pp. 47 – 62).

A literatura de autoria negra feminina na construção de uma pedagogia decolonial

*Danielle Tudes Pereira Silva*¹

Este texto foi escrito em meio ao luto de quinhentos mil mortos pela COVID² e pela necropolítica implantada pelo Estado brasileiro.

Vivemos o ano de 2020 e iniciamos 2021 sob os estertores dos nossos sonhos, soterrados por governos de direita, ultraliberais e que flertam continuamente com o proselitismo fundamentalista religioso e autoritarismos de toda ordem. Instabilidade política e econômica, duas velhas damas que caminham juntas. A cereja do bolo, uma pandemia que testa o pacto social e nossa capacidade de construção de políticas de proteção. Falhamos.

Trato aqui do luto literal, que todos perdemos pessoas queridas, amigos, amores, referências. Mas há também o luto pela ausência dos empregos, das rotinas, da saúde, dos projetos, das perspectivas.

É fácil ter a percepção de uma crise instalada no tempo presente. Porém, nosso processo de desumanização tem sido sistemático e iniciado, por essas paragens, há mais de 500 anos. A distopia, palavra tão na moda atualmente, começa desde que a primeira caravela aportou nessas margens.

¹ Doutoranda em Educação pela UFRRJ, professora da CAP/UERJ e pedagoga na rede municipal de Angra dos Reis. [danitudes@hotmail.com](mailto:dانيتudes@hotmail.com)

² A COVID-19 é uma doença causada por um vírus da família dos coronavírus e provoca sintomas como febre, **tosse e dificuldade respiratória**. Os primeiros casos da doença surgiram no final do ano de 2019, na China. No primeiro semestre de 2020, a doença já havia atingido todos os continentes, sendo classificada como uma pandemia e tendo causado mais de cem mil óbitos no Brasil, além do colapso das redes de saúde em vários estados. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4935982081177893>

O cenário é propício a um dos questionamentos mais importantes da ficção científica: o que caracteriza o humano? Aqui nos parece que, não mais a empatia, mas a capacidade de destruição, tal qual o toque de Midas ao contrário. Ailton Krenak (2020, p.79), grande intelectual do povo Krenak, diz que “essa dor talvez ajude as pessoas a responder se somos de fato uma humanidade.”

Desejo, como ele, que não voltemos à normalidade porque isso significaria desdenhar da morte solitária de milhares de pessoas. Aos sobreviventes resta, não um “novo normal”, mas a certeza de que excedemos os limites e agora precisamos edificar a civilização sobre princípios outros. Isso exige mudanças radicais, pessoais e coletivas, para que possamos ressignificar nossas vidas, pois “para combater esse vírus, temos de ter primeiro cuidado e depois coragem” (2020, p.85).

Cuidado porque caminhamos no fio da navalha todos os dias e porque precisamos dispensar, mais do que nunca, diligência com todas as formas de vida. Coragem para os enfrentamentos, sempre necessários, presentes e futuros.

Iniciar esse texto falando sobre o momento em que ele foi produzido pode causar estranhamento, mas como ignorar nossa responsabilidade acadêmica em registrar a barbárie em que nos mergulhamos? Há possibilidade de produzir sem expressar o estado de mal estar em que nos encontramos? O cânone acadêmico que, baseado nos princípios da ciência moderna, ainda alimenta a crença na objetividade e no total distanciamento do pesquisador para a garantia do rigor científico, nos leva, por vezes, a produzir textos nos quais sequer nos reconhecemos.

Nesse sentido, entre múltiplas formas de escapar ao recrudescimento da vida, a Literatura enquanto possibilidade de resistência/existência e construção de sentidos, se configura como o território dessa pesquisa.

Explico essa escolha a partir de três eixos inseparáveis, a Literatura como direito, a Literatura como necessidade e a Literatura como dignidade.

Antes de tudo, situo a Literatura como um **direito** a partir de minha absoluta devoção à escola pública popular, meu lugar desde os seis anos de idade. A escola foi o alicerce de minhas oportunidades e defendo a necessidade de investimento nessa instituição fundamental para as classes populares. Em seu interior, meninas e meninos têm contato, muitos pela primeira vez, com os livros e iniciam sua trajetória de aprendizagem da leitura e escrita.

Meus pais sempre valorizaram muito a escolarização como oportunidade de ascensão social, uma vez que, para eles, a escola era o único lugar que poderia oferecer oportunidades aos pobres. Por isso, mesmo possuindo poucos recursos, a prioridade na minha casa sempre foi comprar os materiais escolares e tudo que, na visão deles, contribuía para aumentar nosso acervo intelectual. O jornal do dia, um gibi nos fins de semana e livros sem restrições. Além disso, meu pai sempre me disse que, por ser mulher, eu precisava estudar muito para nunca depender de nenhum homem. Ele me dizia que eu nunca deveria precisar usar meu corpo para ter um emprego, nas suas palavras “sentar no colo do chefe”.

De seu modo, meu pai foi um dos maiores responsáveis pelo valor que atribuo ao conhecimento e por minha independência. Mesmo sem saber, meu pai estava reforçando um dos pontos de pauta das lutas dos movimentos sociais negros brasileiros, qual seja, a luta por educação formal e a reivindicação de políticas educacionais não eurocêtricas. Digo que meu pai não sabia porque ele, além de ignorar esse fato, tomava sua negritude como depreciativa.

A Literatura como direito pressupõe a reivindicação do direito à alfabetização, enquanto motor da autonomia e transformação da realidade. Paulo Freire nos ensinou que “a leitura do mundo precede a

leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. (1993, p.11) Ele dizia isso com palavras molhadas pelo carinho profundo que sentia por todos os seres, mas também cheio de indignação por toda a injustiça e a exploração do mundo.

Em sua produção e fruição, a Literatura não pode ser um privilégio de alguns poucos escolhidos porque a Literatura é uma **necessidade** humana relacionada ao nosso trajeto de aprimoramento da linguagem.

Vygotsky (1998), psicólogo russo de vida injustamente curta, nos indicou as mudanças advindas da linguagem, mudanças nas formas como as pessoas interagem e se relacionam com o mundo. No seio da Revolução Russa, ele reconheceu a importância da interação social, do coletivo, uma vez que ninguém aprende ou ensina sozinho. Um estudioso que sabia o valor do conhecimento e do trânsito por campos diversos como o Direito, a Medicina, a Psicologia, a História.

A linguagem nos modifica e é esse mesmo o sentido do viver. Sua aquisição permite mudanças nos esquemas mentais, que se tornam mais complexos. “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema” (1998, p.156-157).

A Literatura é uma necessidade, não porque ela seja uma manifestação artística melhor que outras. Ela é um meio de comunicação, de expressão, assim como a dança e a escultura, mas exatamente porque nos configuramos como uma sociedade grafocêntrica, mesmo nos meios virtuais e com a difusão das imagens, a Literatura é indispensável para a formação humana.

Finalmente, com Carolina de Jesus, escritora que se apegou à Literatura como uma chance de afirmação e constituição de **dignidade**, em um meio eivado de indignidades de toda ordem, compreendemos a dimensão social da escrita. A artista da palavra, a escritora que desafiou a pobreza, a fome, a violência e o racismo. Do Quarto de Despejo para o mundo, Carolina jogou sal em nossas feridas coloniais, que marcam de forma indelével o que somos. Nas palavras dela: “Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. 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 está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade”.

Poderia argumentar também, que precisamos da Literatura porque os ditadores, fascistas e pessoas abomináveis de toda ordem detestam a autonomia que os livros podem proporcionar. Por isso amam a censura, a ausência de perspectivas, a morte dos sonhos.

Contudo, arremato com uma história pessoal, um ponto de vista único, provavelmente medíocre e insignificante, mas talvez o único lugar de onde posso testemunhar.

Li as primeiras palavras aos três anos. Ia com meu pai à banca de jornal todos os domingos e ele me comprava um gibi. Eu era pequena e aquele era meu mundo. Havia também o jornal diário. Mais tarde, com maior habilidade e de maneira sub-reptícia, devorava os livros que ele tinha em casa e os que encomendava no *Círculo do Livro*. Por isso comecei a ler Stephen King, Sidney Sheldon e Julio Verne desde criança.

Na minha casa, havia tantos livros quanto dificuldades financeiras. Regularmente, nos desfazíamos do acervo, além de outros artigos de nossa casa. Quando a situação se estabilizava, novamente podia contar com

livros na estante, rota de fuga de uma realidade dura. Os livros eram muito desejados porque amenizavam o embrutecimento do meu pai.

Uma vez, acho que tinha uns dezesseis anos, morávamos no interior e meu pai precisava resolver algumas coisas no centro do Rio de Janeiro. Fui junto e ele me levou a um lugar especial. Nesse dia aprendi o nome dos estabelecimentos que comercializam livros usados, porque para mim, sebo era aquela gordura que limpamos da carne.

Chegamos em uma loja estreita, mas muito comprida. As paredes estavam cobertas por estantes e havia um outro andar também abarrotado. Fiquei encantada com tantos volumes de capa dura que pareciam perdidos no tempo. Havia ali um cheiro leve e aprazível de mofo e recordação.

Ganhei dinheiro para comprar um ou dois livros e, cansado, meu pai sentou em uma poltrona no fundo. Eu não sabia o que fazer. Sentia vergonha, onde morava não havia livrarias. Aquele ambiente era acolhedor e sofisticado e tinha medo de fazer alguma coisa errada, de meu comportamento ser inadequado ali. Enfim, sentia que aquele lugar não era para pessoas como eu e que as lombadas me vigiavam.

Estava perdida, quando um rapaz se aproximou e perguntou se podia ajudar. Ele era um pouco mais velho que eu e usava um avental verde puído. Nunca tinha ouvido uma voz tão bonita, quente e encorpada, como só as melhores coisas sabem ser. Eu respondi que estava olhando e ele quis saber meus autores preferidos. Falei que eram Graciliano Ramos e Rubem Fonseca.

Iniciamos uma conversa sobre leitura, e isso era algo totalmente novo para mim. Meus amigos não liam muito, não gostavam e, mesmo assim, não tinham dinheiro para comprar livros regularmente. Meu pai, leitor com o qual convivia, não era muito afeito ao diálogo. Então o mundo da leitura era essencialmente um lugar de solidão. Até aquele dia.

Enquanto conversávamos, meu coração batia violento. Queria habitar aquele momento pela eternidade. Escolhi dois livros e, enquanto ele embalava, percebi que havia três. Ganhei um presente, *Cem anos de solidão*, do Gabriel García Marques. Em casa descobri uma dedicatória: *Para a menina bonita de olhos tristes, que tenha uma vida de livros e liberdade pela frente.*

Até hoje sou profundamente agradecida. Naquele dia aprendi que havia outros como eu e que valia a pena ultrapassar minhas fronteiras. O que ele me desejou tem sido para mim a busca de uma vida e meus maiores bens: livros e liberdade. *Cem anos de solidão* é a genealogia mais arrebatadora e mágica que já li e guardo meu presente com muito cuidado.

A essa altura, só posso dizer que a Literatura se confunde com o que sou. Ela sempre foi para mim passaporte, acolhimento, oportunidade, consolo, utopia e esperança.

No entanto, além de sua magia e encantamento, toda produção literária pertence a um contexto e o afirma ou interroga. O que chamamos cânone literário, ou seja, um conjunto de obras consideradas clássicas e que constituiriam modelos a seguir, contribui para a formação de um ideal de literatura que se configura de maneira excludente. Em uma sociedade estruturalmente racista e fundamentalmente patriarcal, não surpreende a constituição de um cânone predominantemente branco e masculino.

A maturidade como leitora, os estudos acadêmicos, os Grupos de Pesquisa ALFAVELA³ e GPMC⁴ e a participação em Clubes de Leitura, me possibilitaram acessar autoras e autores que têm reescrito a história da Literatura Brasileira e pavimentado novos horizontes no presente. Nesse

3 Grupo de Pesquisa em Direito, Educação, Cultura e Luta de Classes do Instituto de Educação de Angra dos Reis – Universidade Federal Fluminense (IEAR/UFF).

4 Grupo interinstitucional de Pesquisa em Movimentos Sociais e Culturas – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) / Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

sentido, cito Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Tom Farias, Marcelino Freire, Solano Trindade, Eliana Alves Cruz, Elisa Lucinda, Ferréz, Ana Paula Maia, Sérgio Vaz e vários outros nomes.

Ressalto aqui a importância desses espaços de formação para a discussão da questão racial e da construção do sentimento de pertença. São nesses espaços/tempos que a representatividade se faz potente.

Ingressei em meu primeiro emprego no ano de 1994⁵. Como professora no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, em Angra dos Reis, experiência baseada no trabalho de Paulo Freire em São Paulo, fui indelevelmente marcada por suas coordenadoras. Duas mulheres negras, que atuaram como arquétipos para mim e, foi através delas que conheci as discussões e lutas travadas pelo Movimento Negro e Feminista e a militância no Partido dos Trabalhadores (PT), alterando de forma significativa minha autoimagem e potencializando meu interesse pela discussão da questão étnico-racial na educação.

Foram elas que, pelas mãos, me levaram em 20 de novembro de 1995 à Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em Brasília. Por conta disso, compreendi que muitas das piadas que me incomodavam eram racistas e que eu sempre me martirizei por ter cabelos crespos, adquirindo queimaduras no couro cabeludo por conta do uso de produtos para alisamento porque eu tinha o desejo de me aproximar de um padrão de beleza que negava minha ancestralidade e beleza.

Esse processo não foi tranquilo, mesmo no contexto familiar, era questionada em tom de brincadeira, por “querer ser negra”. Por ter a pele mais clara e ser identificada, de acordo com os termos do IBGE, como parda, assumir os marcadores étnicos relacionados à negritude era uma

⁵ Durante a década de 90, o município de Angra dos Reis foi governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Nesse período houve um investimento maciço em Educação, Saúde e participação popular.

opção incompreensível e por vezes questionada por algumas pessoas. Ali se deu o início de meus estudos sobre a questão racial através dos materiais do Movimento Negro Unificado.

A questão racial, materializada no eurocentrismo dos currículos, que condena indígenas à inexistência e cristaliza negras e negros como escravos tornou-se central em minha vida, pois concebia a escola, o sindicato, o movimento negro e todos os outros espaços-tempos de relações também como militância, visto que ser militante supõe “ter uma postura de vida em que o sujeito luta por uma causa e dedica boa parte de sua vida na busca de seus objetivos, sejam eles políticos, sociais, culturais, econômicos ou religiosos.” (OLIVEIRA, 2018, p. 55)

Pela trajetória aqui exposta, essa pesquisa se compromete com o estudo da Literatura de Autoria Negra Feminina enquanto potencialidade na construção de uma Pedagogia Decolonial, ou seja, um projeto político, que compreende uma postura intercultural de ruptura com a tradição colonial. Defendo que a ruptura da Literatura produzida por mulheres negras possui uma força epistemológica fecunda para as reinvenções necessárias ao campo da educação formal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece o campo da Literatura, bem como Artes e História, como preferencial para a abordagem das Histórias e Culturas Afro-brasileiras, Africanas e Indígenas. No entanto, a Literatura, enquanto atividade artística que produz sentidos para a existência, desobedece as restrições disciplinares e pode oferecer elementos transgressores para a efetivação de uma educação antirracista.

A presente pesquisa se debruça sobre duas autoras: Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, a fim de relacionar a potência epistemológica de suas escritas, que explicitam também o protagonismo feminino. Para isso, adotamos conceitos formulados por teóricas e teóricos

do grupo Modernidade/Colonialidade (MC) articulados com outras pensadoras e pensadores críticos. Adotamos a Opção Decolonial como base teórica, como uma ferramenta para a compreensão da permanência do *ethos* colonial na contemporaneidade e, conseqüentemente, na Literatura.

As obras dessas autoras evidenciam o quanto nossas feridas coloniais permanecem abertas, o pesadelo não terminou. Quero dizer com isso que o Colonialismo, enquanto processo de dominação territorial com amplo alcance político, econômico e cultural, alcançou dimensões que possibilitaram ultrapassar seus próprios limites temporais. Em outros termos, embora juridicamente a colonização portuguesa termine em 1822, seus efeitos se estendem até o presente.

Empregar o conceito de colonialismo seria incorrer em anacronismo, ainda que considerando sua relativa persistência. Em função disso, adoto o conceito de colonialidade, cunhado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2010). A colonialidade está vinculada ao colonialismo, sendo mais duradoura que este e garantindo a imposição dos padrões coloniais eurocentrados na intersubjetividade do mundo e nas relações sociais e políticas.

Ao mesmo tempo é importante refletir que, embora o colonialismo seja um importante marco histórico para a compreensão da sociedade brasileira, desde o século XV houve resistência efetiva por parte do que aqui denomino movimentos negros e indígenas, sempre no plural por conta de sua grande diversidade. É inegável o silenciamento das iniciativas negras e indígenas por liberdade ao longo de nossa história, tanto nos registros acadêmicos quanto ficcionais.

Contudo, esses movimentos têm sido referência para um grupo de intelectuais latino-americanos, que há mais de uma década vem produzindo a partir da Opção Decolonial. Conhecidos como intelectuais decoloniais, o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano

Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, a argentina Zulma Palermo, o prof. Santiago Castro-Gomez, dentre outros.

Considero oportuno o uso do termo opção porque evidencia a viabilidade de outras perspectivas teóricas serem consideradas igualmente legítimas e por configurar, mais que um referencial teórico, o exercício de outras formas de existir e compartilhar o mundo.

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que esses autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. (OLIVEIRA, 1996, p.96)

Tomando como ideia força da Opção Decolonial o enfrentamento às variadas formas de opressão, perpetradas desde o Colonialismo e consolidadas pela colonialidade/modernidade⁶, argumento que há também uma produção literária com esse perfil. Ademais, considero necessário o estabelecimento de um diálogo entre Literatura e Opção Decolonial sendo esse o alicerce dessa pesquisa e se efetivando na análise

6 A modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América. A modernidade não foi fruto de uma autoemancipação interna europeia que saiu de uma imaturidade por um esforço autóctone da razão que proporcionou à humanidade um pretense novo desenvolvimento humano. [...] A modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial. Em outros termos, conquistada a América, as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão europeia era universal, negando a razão do outro não europeu. (OLIVEIRA, 1996, p.98)

das obras de Carolina de Jesus e Conceição Evaristo, pois “a ‘realidade’ aludida pelas Ciências Humanas, bem como sua subsequente compreensão, passa necessariamente pelo texto, pelo discurso. Este, já o sabemos, é uma prática, uma ação, uma forma particular de intervir no mundo. Logo, não é possível dissociá-lo da vida política, nem tampouco dos aspectos culturais, sociais e geográficos que o conformam. (Mignolo, 2003).

Em vista disso, a pesquisa foi realizada a partir do estudo de **como a Literatura de Autoria Negra Feminina pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas emancipadoras através da Pedagogia Decolonial.**

Objetivos

- Estudar a importância e as especificidades da Literatura de Autoria Negra Feminina;
- Analisar a Opção Decolonial e seus conceitos dialogando com a Literatura de Autoria Negra Feminina;
- Compreender o conceito de Escrivência como uma potencialidade epistemológica e decolonial;
- Desenvolver uma proposta de Pedagogia Decolonial baseada na educação antirracista, na resistência e na organização coletiva como alternativa no enfrentamento aos enredamentos da colonialidade.

Os objetivos foram organizados de modo a desenvolver os conceitos e, gradativamente, alcançar propostas para aprofundarmos a construção de uma Pedagogia Decolonial.

No primeiro capítulo justificamos a adoção do conceito de Literatura de Autoria Negra. Para tal, discutimos o uso dos termos Literatura negra e Literatura afro-brasileira com base no racismo estrutural, que perpassa inclusive a Literatura, e no conceito de epistemicídio.

Segue o segundo capítulo introduzindo a Opção Decolonial como base teórica da tese e discutindo o conceito de colonialidade do poder na produção de Carolina de Jesus.

A especificidade da Literatura de Autoria Negra Feminina foi abordada no terceiro capítulo, em diálogo com a escritora Conceição Evaristo. O conceito de Escrivência como uma possibilidade epistemológica foi abordado a partir da diferença colonial e relacionado ao Feminismo Negro.

O projeto do quarto capítulo inclui a conceituação da Pedagogia Decolonial como um *devir*, um projeto que não propõe modelos, mas que incorpora as diferenças e as possibilidades de construir modos outros de aprender e ensinar. A Literatura de Autoria Negra Feminina, como formação e campo de produção de conhecimentos, é o ponto de partida. Ademais, o conceito de Quilombo de Saberes permite a construção de uma pedagogia baseada na educação antirracista, na resistência e na organização coletiva como alternativa no enfrentamento aos enredamentos da colonialidade.

Referências

CASTRO-GOMÉZ, Santiago. La poscolonialidad explicada a los niños. Colômbia: Editorial Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Universidad Javeriana, 2005

EVARISTO, Conceição. Olhos D'Água. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

_____. Becos da memória. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

_____. Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. Revista Palmares. Brasília, ano 1, n. 1, p. 52-57, ago. 2005.

_____. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. SCRIPTA. Belo Horizonte, v.13, n.25, p.17-31, 2º sem.2009.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1993.

JESUS, Carolina Maria de. Diário de Bitita. São Paulo: SESI-SP editora, 2014.

_____. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KRENAK, Ailton. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. São Paulo: n-1 edições, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação e militância decolonial. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.

_____. O que é uma educação decolonial? Descolonizar a educação. Revista Nuevaamérica, Rio de Janeiro, n.149, p.35-39, 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A religiosidade das rezadeiras da Baixada Fluminense

*Fabiana Helena da Silva*¹

Introdução

Este artigo foi construído a partir de minhas escritas para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Neste caminho eu trilho sobre experiências vividas, no âmbito familiar e laboral reunindo minhas recordações de infância e memórias coletivas de familiares, utilizando-as como fonte de pesquisa na construção da minha identidade como erveira, atuante no cultivo e comércio de ervas medicinais e de uso religioso. Neste contexto, apresento o “saber fazer” na manipulação de plantas medicinais, de minha avó rezadeira e os processos que implicaram na formação pessoal, a partir de um convívio diário e intenso com as práticas realizadas por ela. Além de suas práticas e dos rituais de cura, incluíam o cultivo e o trato das ervas e alimentos, o manejo da terra e a elaboração de mezinhas².

Para fazer tais reflexões, sobre as rezas e consequentemente as ervas sagradas utilizadas nestes processos, faço uso da autoetnografia, que é descrita por SANTOS (2017) como um método específico de se construir um relato, a partir de si mesmo, ou da relação do pesquisador com a

¹ Licencianda em Educação do Campo pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Monitora da Disciplina de Antropologia. Estudante do Grupo de Pesquisas em Linguagens, Poder, Contemporaneidade - GELPOC, do Instituto Federal da Bahia - IFBA. Estudante do N°BLAC Núcleo Brasileiro, Latino Americano e Caribenho de Estudos em Relações Raciais, Gênero e Movimentos Sociais - N°BLAC da Universidade Federal do Ceará - UFC. Produtora Rural do Município de Seropédica. Pesquisa sobre rezadeiras e erveiras. E-mail: fabianahelharj@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/1479362272397695>; <https://orcid.org/0000-0002-6963-3485>

² Mezinhas são receitas caseiras, feitas de acordo com sabedorias populares ancestrais, que se acredita possuírem propriedades altamente benéficas e por vezes descuradas pela medicina convencional. O termo mezinha advém do latim “*medicina*”, que significa: remédio. As mezinhas, são por isso remédios da «*medicina*» popular, ou da medicina hoje em dia tida como “alternativa”. Qualquer remédio caseiro também chamado de meizinha ou mesinha. <https://dicionario.priberam.org/mezinhas>.

pesquisa; sobre um povo ou um grupo, suas culturas e memórias, os pertencimentos e fenômenos sociais envolvidos.

A especificidade da escrita autoetnográfica está no reconhecimento e na inclusão da experiência do sujeito que pesquisa, na importância da sua narrativa pessoal na definição e organização de recursos que serão utilizados na pesquisa. Tais como as histórias de vida, as autobiografias, as memórias e as relações destes fatores com as experiências de outros sujeitos. A autoetnografia dá voz a quem fala e neste sentido, revela o papel político da pessoa que escreve em relação ao tema (REED-DANAHAY, 1997). A autoetnografia, portanto, acaba por encampar diferentes técnicas e procedimentos metodológicos a fim de permitir um olhar sobre a realidade e a interação do pesquisador, como leitor de seu próprio mundo sócio cultural, histórico e cultural (ELLIS, 2004).

O contato com as ervas me acompanha desde sempre, elas eram a minha brincadeira de fazer “comidinhas”, as bebidas que tínhamos acesso no café da manhã, ou da tarde, eram os remédios feitos por minha avó, os enfeites da mesa, o cheirinho da casa, a comida e o sustento por muitos anos. Cresci e elas continuaram comigo, representando boa parte das finanças da minha família.

E mesmo quando a oportunidade de estudar surgiu na minha vida, elas continuaram a ser inspiração, fontes de pesquisa e instrumento de trabalho acadêmico. Com elas, as suas maiores conhecedoras, as rezadeiras. Mulheres que assim como a minha avó se empenham em fomentar a cura através de palavras e gestos e sempre utilizando as ervas como instrumento. Tudo que eu sei sobre plantas foi aprendido na infância com a minha avó, não existia a hora de aprender, o aprendizado acontecia no momento em que estávamos juntas. Tenho um grande acervo de ervas e ofereço oficinas de cultivo e preparos como uma forma de mostrar as ervas como precursoras da cura desde os primórdios, e a

importância as ervaíras e rezadeiras na manutenção deste saber ancestral negro-indígena.



Figura 1 - Oficina sobre ervas medicinais e de uso religioso, ministrada pela autora no Campus da UFRRJ em Seropédica, junho de 2019. Fonte: Da autora.

As rezadeiras, benzedoras: as mulheres das ervas na história

A autora Silvia Federici (2017), em seu texto “Mulheres e Bruxas da América”³, traz informações sobre a vida cotidiana das mulheres deste continente, desde o período pré-colonial, nesta fase da história, a autora relata que elas além de serem agricultoras, donas de casa, também eram oleiras, herboristas⁴, curandeiras e sacerdotisas a serviço dos deuses locais, embora não fossem tratadas iguais aos homens, eram reconhecidas por conta da sua contribuição na família e na sociedade dentro de suas esferas de atividades.

³ “Mulheres e Bruxas da América” é um texto que compõe o Capítulo 5 do Livro Calibã e a Bruxa. Este capítulo é intitulado: Colonização e Cristianização – Calibã e as Bruxas no Novo Mundo.

⁴ Pessoa versada em plantas e/ou que comercia plantas medicinais; ervanário, herbolário. Oxford Languages. <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>

Mary Del Priore (2012), em seu artigo “Magia e medicina na Colônia: o corpo feminino”, menciona que devido à falta de médicos entre os séculos XVI e XVII as pessoas recorriam às práticas de cura informais, a fim de restabelecerem sua saúde, pois os cirurgiões eram poucos, mal instruídos e a medicina ainda muito deficitária. Através de um acumulado gestual e oral, fruto de um conhecimento ancestral, as curandeiras e benzedeadas, com suas palavras mágicas, suas orações para afastar entidades malévolas, substituíram a falta de médicos” (DEL PRIORE, 2012).

No Brasil Colonial, as doenças relacionadas ao corpo feminino eram relegadas ao segundo plano pela medicina oficial da época, que cuidava apenas das questões relacionadas à reprodução. As mulheres que tinham algum conhecimento de como curar enfermidades e em especial as de outras mulheres, acabavam por desempenhar o papel que seria do médico e tratavam a si mesmas. Nessas práticas de cura, os saberes vindos da África eram utilizados, baseados no uso de talismãs, amuletos e as cerimônias indígenas, apoiadas na intimidade com a flora medicinal brasileira (DEL PRIORE, 2012).

As benzedeadas, de um modo geral, podem ser consideradas guardiãs de tradições e memórias. Com relação a este papel desempenhado pelas rezadeiras, no que se refere à preservação da memória, Claudia Silva (2009) diz que:

Neste contexto as rezadeiras cumprem seu papel, tanto a partir da transmissão dos conhecimentos das plantas e dos versos das orações de geração para geração, bem como a partir da ação junto à comunidade, pois também reafirma a permanência das tradições e crenças na sua comunidade, o que influencia diretamente no comportamento de dadas comunidades, bem como pode colaborar para a tomada de consciência de sua identidade cultural (p. 14).

As ervaíras são consideradas pessoas que conhecem muito bem as plantas que curam e sabem diferenciá-las das venenosas, além de serem conhecedoras de segredos e mistérios das ervas. “*A reza tem cada vez menos adeptos do que no passado, geralmente é praticada por pessoas pouco escolarizadas, ou ágrafas e de baixa renda, em especial idosos*”. (BASTOS, 2018. p.72). As rezadeiras são consideradas as escolhidas, investidas de poder e utilizam vários elementos nos quais quem padece de algum mal cria expectativas de fé e dentre esses elementos estão as plantas de uso medicinal e de uso para rituais (CAMARGO, 2006).

A minha avó era parteira e conhecia muito sobre as ervas que tratam as enfermidades femininas, especialmente aquelas que podem acometer a mulher no seu período pós parto ou relacionadas à cicatrização, alergias, dentre outras. Receitava chás, banhos de assento, compressas e garrafadas. Ela nunca cobrou pelas rezas, mas aceitava alguns presentes. “*Embora não cobrem pela oração, sempre recebem presentes do beneficiado*” (BASTOS, 2018 p.72). As rezadeiras consideram o benzimento um dom recebido diretamente do divino e por tal motivo não cobram e que eventualmente aceitam presentes vindos espontaneamente como forma de recompensa (CAMARGO, 2006).

Os autores DANTAS e FERREIRA (2013) consideram que o acumulado de conhecimentos a respeito das ervas e dos produtos que as ervaíras fabricam e comercializam, tratam doenças do plano físico, espiritual e psíquico. Esse acumulado de conhecimentos, é formado pelo saber prático, saber ignorado, o “saber fazer”.⁵

⁵ A expressão “saber-fazer” (know-how, *savoir-faire*) é utilizada para descrever o conhecimento fruto da prática sobre como fazer algo. (Houaiss, 2001).

Os ensinamentos das rezadeiras: momentos recordações e de proza

Assim que nasci, ganhei de minha avó um pequeno ramo de ervas amarrado com linha branca, para usar por dentro da roupinha de pagão⁶. Elas seriam a minha proteção contra o mau olhado até que eu fosse para casa. Meu primeiro banho de “água de sol”,⁷ com ervas quinadas⁸ dentro, foi preparado por ela logo nos meus primeiros dias de vida. Minha mãe conta que quando tínhamos dores de ouvido, minha avó aparecia com banha de galinha aquecida e arruda macerada. Com aquele recurso, aparentemente, insuficiente conseguia aliviar a dor, realizando o tratamento sempre balbuciando uma reza. As pessoas que não possuem acesso à saúde básica, na maioria das vezes, têm a reza como único recurso à cura, devido ao estado de abandono e da falta de políticas públicas em que vivem (BASTOS, 2018).

No exercício do meu ofício na feira, conversei com duas rezadeiras a Maria Luiza (74 anos) e Elizabeth (68 anos). Maria Luiza diz que conheceu as rezas através de uma senhora rezadeira chamada Ilka que ensinou à sua mãe. Ela reside em Nova Iguaçu e adquire seus ramos com frequência na minha barraca de ervas para rezar especialmente as crianças da família. Esta reza foi confidenciada por Maria Luiza:

“Erva verde que dá no campo, tira o mau olhado e quebranto. Eu te benzo em nome do pai, filho e do Espírito Santo. Nossa Senhora pelo Egito passou, alecrim verde apanhou e seu filhinho defumou. Com dois te deram e três hão de te tirar. Deus pai, filho e o Espírito Santo”. Maria Luiza, rezadeira.

A Maria Luiza acredita que o corpo às vezes adoce devido aos males espirituais e vice versa: *“A doença às vezes chega através de energias*

⁶ Roupas de bebê recém-nascido, semelhante a um pijama composta por camiseta, calça e blusa de manga comprida.

⁷ Água aquecida em baldes de alumínio deixados sob a luz solar, com potencial de cura.

⁸ Do verbo quinar; Ato de macerar a erva para produção de banho religioso.

negativas que atingem o espírito e afetam o corpo". Acredita-se que essa "maldição" está presente quando certas espécies de plantas/flores murcham, quando acontecem queda de pêlos em animais, ou morte de aves, após receberem energias negativas através do olhar, ou do toque (OLIVEIRA, 1985; SANTOS, 2007). A reza neste caso é utilizada para levar bem estar. Maria Luiza recomenda a reza: *"Eu rezo meus netos para protegê-los do mal olhado. Quando eles começam a bocejar muito. Também dou banho de manjerição"*.

Conversando com Elizabeth (68 anos), rezadeira de Nova Iguaçu, ela diz que se considera: *"um instrumento de Deus, que não faz nada. É Ele quem faz"*. Beth aconselha banhos após as rezas e se for criança, geralmente alecrim ou manjerição. Se for adulto, a indicação dos banhos e das respectivas ervas irá depender da demanda da reza. Essas senhoras utilizam as ervas segundo uma ciência própria, aprendida com os seus ancestrais que compreende elementos como "plantas complementares", "planta quente", "planta fria", "planta de homem", "planta de mulher", "planta de criança" (BRANQUINHO, 2007).

Além das ervas, seus ramos e folhas, outros instrumentos podem ser utilizados por benzedeadas na realização de seus ofícios, como terços/rosários, linha e agulha, barbantes, água, brasa, sal, tesoura, pedaços de tecidos, faca, sementes, dentre outros. Beth não revela suas rezas e diz que elas não podem ser ensinadas, que esse dom é adquirido por obra do divino. Ela chegou a iniciar algumas falas, mas, não passou a reza inteira. Segundo ela, a sensação de bem estar proporcionada pela reza retorna em dobro e ao dizer isso, Beth mostra o braço todo arrepiado e complementa: *"o que a gente diz o corpo ouve, o que a gente diz com fé o corpo recebe"*. Ela percebe a cura como *"um dom divino"* e revela que aprendeu a reza com a sua avó e que faz garrafadas para saúde sexual feminina e ensina receitas de chás e banhos.

Rezadeiras, de um modo geral, costumam benzer não apenas seres humanos, como também animais, objetos, bens adquiridos etc. As rezas feitas pela minha avó eram com um ramo de erva, mas também era comum o uso de elementos metálicos. Dentre as ervas que me recordo estão a arruda, o alecrim e a erva vassourinha.

As rezas eram sequenciadas, feitas por três vezes ou em sete. Majoritariamente, era feita até o galho murchar, finalizando com uma oração do Pai Nosso ou Ave Maria. Havia uma reza para espinhela caída⁹, que ela fazia com um pedaço de pano na mão linha e agulha. Colocava o pano na região da dor e costurava o pano enquanto rezava, repetindo por várias vezes. *“Com o que eu cozo? Com o nome de Deus e São Virtuoso. Se é rendido eu cozo, se não é, eu descozo. Com o nome de Deus, da Virgem Maria e São Virtuoso”*.

Minha avó benzia adultos, jovens, crianças, familiares e todos que a procuravam. Rezava espinhela caída, quebranto¹⁰ e ventre virado¹¹. No fogão ela mexia as ervas nos seus preparados, quase sempre balbuciando baixinho uma reza. A dosagem de tudo que ela fazia quase sempre era a mainça¹², palavra que ela repetia inúmeras vezes, *“mainça de folhas, mainça de açúcar”* e desses punhados tão exatos, ela extraía a magia para os seus preparados, tais como garrafadas e xaropes.

Sobre essas conversas com as rezadeiras, a impressão que tive é que essas senhoras acreditam ter subsídios para atacar os males que afetam a vida dos seres humanos. E concluem que, para cada mal que afeta o corpo

⁹ Dor no peito, também chamada de peito aberto ou arca caída, segundo a crença popular pode ser fruto do esforço físico ou cansaço. Grande fraqueza ou prostração. Muitas rezadeiras acreditam que a espinhela caída corresponde ao quebranto ou ao mal olhado.

¹⁰ Apatia, fraqueza ou prostração, fruto de um mal olhado.

¹¹ Também chamado de “vento virado”, acomete crianças pequeninas provocando diarreias para que a reza dê resultado é necessário que a benção seja feita três vezes, essas orações são destinadas ao anjo da guarda da criança. A origem do ventre virado pode ser um susto ou quando um adulto suspende a criança acima da sua cabeça.

¹² Palavra de origem latina que significa mão cheia, aquilo que cabe na mão, punhado.

e a alma, sempre haverá uma reza que o derrote. Com relação à religião Maria Luiza declarou ser católica e assim como a minha saudosa avó Josefa, realiza as rezas procedidas de orações como a do Pai Nosso e Ave Maria, mais que durante a reza o que vale é a fé e a força das palavras. Já Elizabeth diz que não tem uma religião, que acredita nos santos, nos orixás, na força das águas, das florestas e na energia que circula nas palavras.

Pensares Conclusivos

Este trabalho contribui para o entendimento de que as benzeduras e as rezas não ficaram presas ao passado, tão pouco foram substituídas pelos princípios científicos. Mesmo diante de uma vasta possibilidade de tratamentos, ainda existem pessoas que acreditam no poder das ervas e das benzeções, para a cura da sua doença, inquietação ou angústia, seja por falta de acesso à saúde - nos lugares onde o Estado deixa lacunas - e aí neste caso, os remédios produzidos pelas benzedadeiras e suas rezas representam o único acesso à cura para essas pessoas, ou pela busca de um tratamento adicional, um conforto espiritual - no caso daqueles que acessam com mais facilidade a medicina erudita. E essas diferenças se intensificam quando estudo é realizado nos lugares onde a medicina tradicional não chega, na Baixada Fluminense, por exemplo, como é o caso deste trabalho, o remédio confeccionado pela benzedeira, e as suas rezas, pode ser o único acesso à cura.

Assim como as mulheres no passado colonial se dedicavam a curar as doenças femininas, ainda é muito presente a prática de cura das doenças e desconfortos femininos, representando a cura das mulheres por outras mulheres. Com remédios preparados à base de ervas, que vão desde banhados para desconfortos e infecções, até garrafadas para potencializar a libido, ou regulação hormonal. Assim como no passado as

mulheres foram negligenciadas pela medicina dita formal, nos dias atuais ela ainda é tratada em segundo plano, especialmente quando se trata da sua saúde sexual. A mulher em nossa sociedade é enxergada apenas em suas demandas como “reprodutora”, assim como no passado continuam em segundo plano.

O fato de não passarem a reza, em determinadas afirmações das rezadeiras, parece estar relacionado aos elementos utilizados por elas no momento da benzedura, que podem ser modificados ou substituídos, a depender de como ela sente o momento da reza, ou quando percebe a necessidade de modificar alguns elementos por motivos diversos, que podem ser desde uma gravidade intensificada da doença ou quando presente a existência de outros malefícios, ou até mesmo o estado no qual elas se avaliam para “enfrentar” aquela demanda da reza. Por este motivo passar uma reza completa pode não funcionar, mesmo sendo feita “corretamente”.

De acordo com essas senhoras, a reza não pertence a nenhum seguimento religioso institucionalizado, ela é um dom, relacionado ao “saber fazer”, ao aprendizado fruto da observação, na qual o “sagrado” define e escolhe quem portará o dom da cura pela reza. Nesta trajetória, de estudos e descobertas, pude mensurar o quanto a reza está viva como prática popular perpetuada através de versos, cantigas, preces, simpatias, receitas e sentidos de existências. Embora as práticas dessas mulheres rezadeiras e erveiras tenham servido como subsídios à medicina moderna, muitas das vezes com pesquisas que partiram da observação das suas atuações, hoje em dia, por conta do discurso do moderno elas são consideradas como crendices ultrapassadas e sem comprovação científica.

Precisamos compreender as rezas e os ritos como uma forma de RESistência e luta contra o apagamento. E mesmo que seja cada vez mais raro encontrar senhoras conhecedoras das plantas, eu sigo me encantando

pela sabedoria ancestral negro-indígena das rezadeiras e das erveiras existentes e seus dons onde a cura acontece de forma gratuita, solidária, dependente unicamente da fé.

Referências

- BASTOS, L.C.S.L. Educação: culturas das infâncias e identidades em construção no quilombo Sambaíba, Caetitê-BA/Brasil. 2018. 487f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2018.
- BRANQUINHO, Fátima. O Poder das Ervas na sabedoria popular e no saber científico – Rio de Janeiro. Editora Mauad X, 2007.
- CAMARGO, Maria Thereza Lemos de Arruda. Os poderes das plantas sagradas numa abordagem etnofarmacobotânica. In: Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, 2006.
- DEL PRIORE, M. (2012) “Magia e medicina na colônia: o corpo feminino” In.: DEL PRIORE, M. (org.). História das mulheres no Brasil. 10. ed. São Paulo: Contexto, 78-115.
- ELLIS, C. (2004). The Ethnographic I: a methodological novel about Autoethnography. Walnut Creek, CA: Altamira.
- FEDERICI, Silvia. Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Editora Elefante, 2017.
- HOUAISS, Antônio (1915-1999) e Villar, Mauro de Salles (1939-). Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MEDEIROS, Maria Franco Trindade; FONSECA, Viviane Stern da; ANDREATA, Regina Helena Potsch. Plantas medicinais e seus usos pelos sitiantes da Reserva Rio das Pedras, Mangaratiba, RJ, Brasil. Acta Botanica Brasilica 18, 2004, (2): 391-399.

MUNDURUKU, D. Daniel Munduruku: “Eu não sou índio, não existem índios no Brasil”.
Nonada Jornalismo Travessia. 21 de Novembro de 2017.

OLIVEIRA E. R. O que é benzeção? São Paulo: Brasiliense, 1985.

REED-DANAHAY, Deborah. “Introduction.” In: Reed-Danahay, Deborah.
Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social, New York: Berg, 1997.

SANTOS, F. V. O ofício das rezadeiras: um estudo antropológico sobre as práticas
terapêuticas e a comunhão de crenças em Cruzeta/RN. 2007. 196f. – Dissertação
(Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – Universidade
Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SANTOS, S. M. A. (2017). O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores,
perspectivas e desafios. *Plural*, 24(1), 214-241.

SILVA, Claudia Santos da. Rezadeiras: Guardiãs da Memória. V ENEACULT – Encontro de
Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador, 2009.

Relações étnico raciais e a práxis na formação docente: *Oficinas de Bonecas Abayomi* como instrumento pedagógico

*Jacqueline de Oliveira Duarte Ferreira*¹

Introdução

Inicialmente, em tempos de negacionismo e crescente conservadorismo, reconhecemos a escola como um espaço importante no processo de socialização, estabelecendo relações entre os sujeitos e suas identidades. No entanto, sabemos que este processo de socialização pode ser doloroso se não for visto com um olhar abrangente, não discriminatório.

Segundo Oliveira e Costa (2010), a escola é um espaço institucional, onde acontecem atividades profissionais, burocráticas e que possui regras. Porém, o espaço escolar é permeado por experiências de vida, que o ressignificam, fazendo com que os atores envolvidos nesse processo aprendam muito além dos conteúdos propostos, dialogando e debatendo valores e conceitos que poderão levar por toda sua vida em sociedade.

Este cotidiano escolar não é frio e sem vida, mas repleto de várias histórias, desejos e angústias (Oliveira e Costa, 2010, p 52). Ou seja, atinge os sujeitos e, nesse caso específico, a docente² que, carregada de suas subjetividades, traz em si uma carga com dois itens importantes: suas características pessoais e experiências de vida.

¹ Pedagoga formada pelo PARFOR na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Especialização pela UERJ/FEBF no curso Gestão dos Processos Educativos na Escola - Supervisão e Gestão escolar e Mestranda em Educação pelo PPGEDU, na UERJ/FFP São Gonçalo. Membro do GPMC desde dezembro de 2014.

² Nos remeteremos “às docentes” por, historicamente, a categoria ser formada majoritariamente por mulheres, em especial na Educação Infantil e pelo fato de que as oficinas possuíam em seu público composto de mulheres, em sua grande maioria.

Consideramos que, como docentes, participamos do espaço escolar como mediadores, como agentes capazes de proporcionar aos discentes, situações de organização de ideias e, mais adiante, de construção de conceitos. Assim, de acordo com as Diretrizes curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNS, 2013),

Além desses domínios, o professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Deve transpor os saberes específicos de suas áreas do conhecimento e das relações dessas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas do conhecimento dos estudantes dos quais está lidando. (BRASIL, 2013, P.58)

Nesse sentido, os saberes essenciais dos docentes citados nas Diretrizes Curriculares precisam estar articulados a essa mediação que segundo Freire (2005) se faz através do diálogo, transformando o educando em educador (educando-educador), bem como o educador em educando (educador-educando),

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. (FREIRE, 2005, P.79)

Esse diálogo ao qual se refere Paulo Freire, é atravessado por objetivos diferentes, quando se trata do *entendimento dos diferentes* (DCNERER³, 2013). Nesses termos, quando tratamos no que tange à formação docente para a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), o quadro se agrava. Surgem lacunas sobre a formação desse docente que, aliada a fatores externos, subjetivam a escola e seus sujeitos. Dentre eles,

³ Leia-se DCNERER como *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-raciais*.

o crescente conservadorismo e fundamentalismo religioso, que têm adentrado aos espaços escolares de forma invasiva e excludente das diferenças.

Nesse sentido, sobre essas lacunas, se questiona se as professoras estão preparadas para abordar questões relativas às relações étnico-raciais. O reconhecimento dessa dificuldade em meio ao emaranhado de demandas complexas importantes para os cursos de formação em seu currículo, convive com uma quase certeza sobre como tais questões são abordadas e atravessa uma série de tensões, dessa forma, deixando a indagação sobre nossa diversidade plural, se os professores compreendem que são, de fato, agentes importantes na formulação dos saberes das nossas crianças.

Portanto, nessa esteira, entendemos que estejam ao alcance da educadora projetos significativos, que sejam dialéticos e capazes de promover práticas que facilitem o processo de socialização dos discentes. Significa ter na horizontalidade próxima a Educação infantil e sua docência como tarefa de suma prioridade, no efetivo exercício em se aproximar de ideias que desconstruam as práticas racistas e preconceituosas e dos agentes que as rodeiam.

O “Chão da escola” e suas especificidades: Um pouco do que vi e ouvi nas Oficinas de *Abayomi*⁴

O marco temporal dessa experiência se passa em 2015, quando inicio a minha participação no GPMC – Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Movimentos Sociais, a convite do professor Luiz Fernandes de Oliveira. Nesse mesmo período, eu cursava Pedagogia pelo PARFOR – Programa

⁴ As *Bonecas Abayomi* foram criadas pela Maranhense Lena Martins e se tornaram um dos símbolos da luta e da resistência do povo negro. *Abayomi* quer dizer “Encontro precioso” ou “Aquele que traz felicidade ou alegria”, em Yorubá, dialeto africano. As bonecas utilizadas para retratar orixás, personagens da história afro-brasileira e africana. Na educação, são utilizadas como instrumento pedagógico, em atendimento à Lei 10.639/03, bem como sua sucessora, a 11.645/08.

Nacional de Formação de Professores, no IM/UFRRJ Nova Iguaçu. A partir do conhecimento adquirido com os estudos com o GPMC, do incentivo dos colegas e em especial, da professora Valéria Paixão Nepomuceno, que me ensinou a confeccionar a arte, passei a ministrar as *Oficinas de Bonecas Abayomi*.



Figura 01 – Oficina realizada na reunião do GPMC, em 2016. Acervo pessoal

Desde então, passando por algumas escolas a convite dos colegas de militância e de Secretarias de Educação, prosseguimos com as oficinas por quatro anos consecutivos, o que nos gerou muitos relatos de experiências. As oficinas proporcionaram momentos de conversas, sobre momentos vividos no cotidiano escolar, muitos difíceis, outros de êxito. Algumas professoras traziam relatos de suas práticas pedagógicas com a temática. Outras, traziam questionamentos sobre “*como fazer*” quando o assunto era racismo dentro das salas de aula que lecionavam. Para algumas - em especial as professoras negras -, as oficinas eram um espaço onde se sentiam à vontade para dividir e relatar suas vivências em momentos em que sofreram racismo ou discriminação.

Igualmente, essa troca impactou não somente as cursistas que recebiam as formações. Esses momentos ministrando as *Oficinas de*

bonecas Abayomi foram o ponto de partida para meu interesse pelos estudos e pesquisas na área da Formação Docente. Momentos preciosos de troca dialógica, onde pude rever minha *práxis* como educadora - que se descobriu mulher negra somente na universidade, com pouco mais de três décadas de vida e que, a cada encontro, ressignificava seu fazer docente - através do ouvir e debater com os colegas de profissão.

Assim, essas oficinas eram, em sua maioria, aplicadas para o público de docentes, em sua formação inicial e continuada, porém, algumas turmas de Educação Infantil, de ensino fundamental e médio também foram atendidas. Contudo, optamos por questões de otimização didática por priorizar, especificamente, algumas experiências com o público docente.



Figuras 02 e 03 - Preparação de Oficina realizada na SEMED/NI, em 2016. Acervo pessoal

Com essa compreensão, podemos dizer que geralmente ouvíamos constantemente das docentes nas oficinas - enquanto trançávamos os nós no tecido de malha preta para confeccionar as bonecas ou cortávamos as vestimentas em tecidos coloridos - era que elas encontravam alguns entraves que os impediam a concretização de suas práticas pedagógicas no que compete à uma educação antirracista.

Um dos primeiros entraves foi a percepção de que muitas professoras não se sentiam aptas para abordar as questões inerentes às questões

raciais, dificultando assim, a implementação das Leis 10.639/03⁵ e 11.645/08. Havia entre as docentes sérias dificuldades na dissolução dos conflitos, que surgiam entre seus alunos, que giravam em torno de comportamentos que envolviam preconceito racial e religioso. Por várias vezes, as educadoras demonstraram grande insegurança em relação à sua própria identidade racial e sua imagem.

Nesse sentido, retornam os questionamentos sobre as lacunas de formação, que não só docente, mas a concepção enquanto sujeito crítico. Sendo assim, como fazer com que um aluno valorize a sua identidade racial se o próprio educador não se reconhece? E mais, como fazer com que este professor se sinta seguro a ponto de encontrar o caminho para concretizar o fazer pedagógico através da educação para as relações étnico-raciais?

Com efeito, em uma entrevista dada ao Canal Preto⁶, a pedagoga Benilda Brito diz que, “se o educador não dá conta de entender sua identidade racial, *saía* da educação”. Palavras fortes, porém, segundo a professora, os danos causados à uma criança em um episódio de racismo a acompanharão por toda a vida. Ela reitera que, mesmo ao se tornar adulto, as características do agressor ainda estarão presentes na memória, fazendo com que esse sujeito sempre sinta essa *dor* ao lembrar esses momentos.

Assim, se analisarmos a educação que as docentes receberam ao longo da vida escolar, perceberemos que estas foram estudantes em uma época em que o único referencial africano na escola era o treze de maio

⁵ Vide que utilizamos ainda a lei antiga como forma de comemorar o feito importante dos movimentos sociais para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei 9394/96 (LDB), cuja Lei 10.639/03 acrescenta o artigo 26-A, para a obrigatoriedade do Ensino da Cultura Afro-Brasileira e, posteriormente, a indígena.

⁶ Entrevista dada ao Canal Preto por Benilda Brito - Pedagoga e Mestre em Gestão Social - CIAGS/UFBA, Coordenadora do NZINGA - coletivo de mulheres negras de BH e do Programa de Direitos Humanos do ODARA - instituto Mulher Negra/BA. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KZGnu4NcWLS> -acesso em 21/06/2021

estereotipado de um povo vencido pela colonização. Certamente, os conteúdos eram tratados de forma a demonstrar uma história em que o negro era apresentado de forma subalterna. Com isso, reforça e levavamos a acreditar que o povo negro não era capaz de produzir atividades intelectuais, mas tão somente poderia contribuir para o desenvolvimento do país com sua força bruta.

Em vista disso, podemos inferir que, se os adultos a partir de uma visão racional eurocêntrica, apreenderam aspectos dessa falsa realidade nas escolas e na sociedade sobre a negação das contribuições africanas, logo, podemos intuir, partindo do pressuposto de que a criança produz conhecimento a partir de suas vivências em sociedade, o prejuízo da perspectiva cultural que muitas crianças chegam à escola trazendo, em parte, da visão próxima dos mais velhos de seu convívio social.

Dito de outra forma, os exemplos discriminatórios praticados pelos agentes próximos às crianças podem construir nestas uma visão distorcida em relação não somente às questões raciais, mas a todos os segmentos da sociedade excluídos pelos padrões de dominação ideológicos hegemônicos como as mulheres, aos homossexuais, as lésbicas, os deficientes físicos, os obesos, os idosos e outros. Nesse sentido, Munanga (2010) diz que,

(...) a discriminação racial não é a única discriminação nas sociedades humanas. Também não é a menos importante, nem a única a fazer vítimas em nossas sociedades. Se ela é diferente das outras, porque baseada na cor da pele, ela tem um ponto comum fundamental com as demais: a diferença. Por isso escutamos hoje expressões tais como racismo contra a mulher, contra homossexuais, contra pobres, etc. São formas de discriminação que, por analogia, por metaforização, se aproximam da discriminação racial. É como se um grupo de mulheres, de homossexuais, tivesse algo no seu corpo, no seu “sangue”, no seu aparelho genético, que explicaria seu comportamento e consequentemente sua exclusão de algumas atividades ou funções na sociedade. Por isso as mulheres, como os negros, pertencem às categorias

sociais mais biologizadas, com proposta clara de afastá-las das posições sociais de poder e de comando reservadas a homens, e homens brancos. (MUNANGA, 2010 p. 9)

Dentro desse contexto, em uma das oficinas realizadas em uma creche, que atende turmas de 0 a 3 anos e Pré-Escola de 4 a 5 anos e 11 meses, alguns professores da escola de Educação Infantil relataram presenciar entre as crianças divisões de grupos em meio a brincadeiras, mas não compreendiam como se davam essas divisões.

Para ilustrar o parágrafo acima, trazemos o relato de algumas professoras. Uma das educadoras nos conta que, uma de suas alunas não era incluída em brincadeiras entre grupos de meninas que penteavam os cabelos, pois unanimemente, as crianças da turma se referiam ao seu cabelo cacheado como “cabelo duro”. Outra educadora relatou que uma das alunas não aceitava o próprio cabelo, usando-o sempre preso, pois as colegas diziam que ele era “ruim”.

Ainda no momento em que estávamos conversando e ouvindo depoimentos, outra professora nos abordou contando que uma de suas alunas era excluída pelas demais meninas da turma, pois sua mãe havia cortado os seus cabelos bem curtos por não conseguir cuidar, pois eram “crespos”, esta aluna era tratada como um menino pelas colegas de turma e sofria demasiadamente com a exclusão. As crianças que sofreram discriminação nestes relatos são meninas negras, segundo as autoras dos relatos, possuem comportamento agressivo ou apático, são crianças retraídas em seu falar e com distorções em sua imagem, o que gera baixa autoestima.

Diante desses fatos, é importante frisar que uma palavra, um gesto, um olhar que denote falta de atenção pode gerar um triste sentimento de inferioridade, produzindo na criança negra uma rejeição de suas raízes. As

educadoras relataram que, visivelmente, se podia perceber o efeito devastador do racismo nessas meninas. Ora, estamos falando de crianças de 4 e 5 anos, fator que pode até nos causar estranheza.

No entanto, se avaliarmos as relações vividas por estas crianças até chegarem à escola, compreendemos perfeitamente o processo de construção da imagem do próximo. Portanto, se por um lado urge repensar a necessidade do desenvolvimento de estratégias educativas pensadas para a promoção da igualdade racial entre as crianças diante de suas diferenças.

Na mesma direção, por outro lado existe a necessidade de pensar estratégias para o difícil reconhecimento do racismo, assim como reflexões pedagógicas para docentes em torno das ERER, no sentido de melhorar as práticas didáticas pensadas para crianças que ainda são pequenas, mas que, no entanto, trazem um saber social de suas experiências comunitárias e que se expressam através do brincar, da ludicidade, da musicalidade, da oralidade e de conteúdos de vida que exaltam a contribuição e a expressão cultural de um povo.

Com efeito, muitas docentes, ao longo dos quatro anos em que as oficinas foram realizadas⁷, afirmaram em relatos, que foram formadas num período em que falar de cultura africana na escola era tabu, levado para o cunho religioso e carregado de influências racistas. No entanto, mesmo com a miscelânea de informações distorcidas sobre a cultura afro-brasileira, as docentes participantes das *Oficinas de Abayomi* se tornaram dispostas ao conhecimento da lei 10.639/2003, demonstrando sua visão

⁷ As *Oficinas de Abayomi por Jacque de Oliveira* foram ministradas durante 4 anos, de 2015 a 2019, em diversas escolas das Redes públicas e privadas do RJ, em universidades, escolas de ensino básico e associações. Seu público maior eram os docentes, no atendimento às demandas de formação continuada, porém, também atendeu discentes e pessoal de apoio. Foram oferecidas cerca de 25 oficinas, em média de 35 pessoas, alcançando mais de 800 pessoas, sendo que esse número é estimado, pois o trabalho com as bonecas *Abayomi* agregavam grupos por onde passavam.

em conjunto e, nessa troca dialógica, puderam dialogar sobre assuntos, paradoxalmente, a margem do currículo trabalhado.

Trazendo para a *Roda*: o que acontecia nas oficinas?

A fim de evidenciar os diálogos das *Oficinas de Bonecas Abayomi* que aconteciam em escolas de educação infantil realizados nas rodas de conversa, se priorizou para esse trabalho o debate com este público docente específico. Nesse sentido, sempre fazíamos provocações para que os professores pensassem e repensassem o seu cotidiano escolar. O convite era para que tentássemos adequar nossa práxis a uma educação antirracista, centrada nos valores afro-brasileiros. Era um convite ao reconhecimento de que precisávamos estar inseridos como parte integrante do processo educativo para as ERER.



Figuras 04, 05 e 06 – Oficinas realizadas para estudantes de graduação, em 2016.

Por conta disso, as professoras foram convidadas a voltar o olhar para suas salas de aula. A pergunta provocativa: “*Seu material expositivo e imagético, suas atividades e brinquedos oferecidos aos alunos contemplam a todos?*” Ou seja, quando a criança ou adulto olhasse para o que aquela educadora estava oferecendo para a escola – em questão de materiais e práticas pedagógicas – estes iriam se reconhecer?

O relato da grande maioria, após releitura dos cartazes e materiais expositivos da escola e de suas salas de aula, era de que haviam cartazes pelas salas de aula que contemplavam a todos, mas algumas salas ainda possuíam grande marca da educação que tiveram, arraigados de preconceito, embora não percebessem ou não fosse essa a verdadeira intenção.

Outra provocação era para que as caixas dos brinquedos utilizados pelas crianças em sala fossem vasculhadas pelas professoras. Pergunta provocativa: “*Será que meu aluno/aluna irá se reconhecer ao brincar com essa boneca?*” Mas, diante dos relatos, na maioria das escolas, poucas salas possuíam bonecos negros para as crianças brincarem.

Aos poucos, nas rodas de conversa, as educadoras iam percebendo que os espaços organizados nas salas de aulas por elas ou pelas outras colegas, não contemplavam as diferenças, percebiam nas falas das outras docentes que as crianças não tinham como se reconhecer, pois não tinham como se sentir contempladas ali em sua totalidade e na sua identidade.

Nesse sentido, durante as *Oficinas de Bonecas Abayomi*, tecíamos as bonecas enquanto conversávamos sobre questões importantes para o *fazer pedagógico*. O objetivo das oficinas era demonstrar como se fazia a *Boneca Abayomi* e propor que as educadoras levassem a prática das bonecas para as salas de aula.

Assim, a simplicidade desse instrumento pedagógico tornava o acessível para o trabalho com as ERER. Além disso, para confeccionar uma *Abayomi* são necessários pequenos retalhos de tecido preto para o corpo e coloridos para as roupas. São confeccionadas através de amarrados de nós, dispensando o uso de linha, cola ou agulha. O efeito pedagógico é grandioso, podendo perpassar por diversas disciplinas.



Figuras 07, 08 e 09 – Materiais utilizados nas Oficinas, bonecas *Abayomi* confeccionadas por docentes nas *Oficinas de Bonecas Abayomi*, em 2016. Acervo pessoal

Concluindo com reticências...

A realização das *Oficinas de Abayomi* se caracterizou em um projeto que proporcionou momentos de reflexão e trouxe ao trabalho pedagógico um olhar diferenciado para as questões raciais. Se constituiu um espaço rico de trocas, pois para adequar o currículo a uma prática antirracista, se

fez necessário que as docentes enfrentassem seus próprios conflitos identitários e as suas lacunas formativas.

Sendo assim, as docentes sinalizaram estar no caminho do aperfeiçoamento da prática pedagógica, pois em sua grande maioria, veem na escola um *locus privilegiado* (CANDAU, 2016 p. 344) para novas aprendizagens docentes. Ao repensarem sobre a trajetória da história do povo negro que não deve ser estudada somente nas respectivas datas de 13 de maio e 20 de novembro, estão abertas a novos conhecimentos que interferem na prática docente. Porém, segundo Oliveira e Oliveira (2016),

Essas questões não são de fácil reflexão nos contextos escolares, pois tratam de questões curriculares que são conflituais, considerados como relevantes ou questionam e desconstruem saberes históricos considerados como verdades inabaláveis. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2016, p.103)

E continua,

A questão curricular se desdobra também na necessidade de uma nova política educacional de formação inicial e continuada, para reverter positivamente às novas gerações uma nova interpretação da história e uma nova abordagem da construção de saberes. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2016, P.103)

Ao encaminhar nossas conclusivas reflexões acerca desse texto, pensamos sobre o quanto se faz necessário que haja atenção especial à formação docente em seu sentido global, onde as diferenças sejam tratadas e problematizadas.

Deste modo, se por um lado é verdade que não é possível prever que a partir de uma única roda de conversa conseguiríamos abarcar toda a temática da prática docente nas EREER, mesmo que esse projeto fosse de longa duração, a oportunidade de reunir docentes para tratar de algo tão caro para a nossa educação é ímpar.

Em suma, mais que atar “nós” e construir um símbolo, ou no imaginário infantil, um brinquedo, buscamos produzir a oportunidade de *esperançar*, fortalecer a autoestima desses sujeitos para torná-los reais protagonistas no processo educativo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 2013

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-raciais. Brasília: MEC/SEB, 2010. em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm acesso em 10/06/2021

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível

CANDAU, Vera Maria. Interculturalizar, democratizar: uma educação “outra”? Rio de Janeiro, 7 letras, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

OLIVEIRA, J.O.D.F e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. In CUNHA, OLIVEIRA & LEMOS (orgs.). Diferenças étnico-raciais e Formação Docente: um diálogo necessário. Rio de Janeiro, Editora Selo Novo, 2016.

PESSANHA, Eurize Caldas. Ascensão e Queda do Professor. São Paulo, Cortez, 2001. 3. ed.

Ebó de Exu em Hermes na encruzilhada do mundo: despachando o epistemicídio milenar

*Jefferson Machado de Assunção*¹

O Padê² - introdução

Exu é uma das divindades mais temidas pelos que não são praticantes do culto afro-brasileiro devido ao sincretismo com o diabo, opositor do deus cristão. A verdade é que numa partida de xadrez o seu adversário é o seu diabo, aquele que está à espreita para virar o jogo, para derrotar o outro. Exu não joga xadrez com o Deus cristão. O diabo, se existe, está em oposição à divindade judaico-cristã durante todo o tempo, ele é o oponente do deus bíblico. No entanto, esse diabo não pode ser comparado a Exu, por serem seres diferentes, de culturas diferentes.

A condenação de Exu à categoria de diabo se deve à má interpretação do colonizador ao chegar à África iorubá e se deve ao conceito de colonialidade que é um subproduto do colonialismo.

Sabemos que a então periférica Europa assume seu protagonismo a partir das grandes navegações. De acordo com Dussel:

A Europa Ocidental não era o “centro”, nem sua história nunca fora o centro da história. Será preciso esperar por 1492 para que sua centralidade empírica constitua as outras civilizações como “periferia”. Este fato da “saída” da Europa Ocidental dos estreitos limites dentro dos quais o mundo mulçumano

¹ Mestre em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela UFRRJ, professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Autor da dissertação: Exu e Hermes: um xirê intercultural?

² Pode ser a comida ritual de Exu a qual é composta por farinha crua misturada com azeite de dendê, ou com mel ou com cachaça. Pode ser também o ritual que antecede às festas no candomblé para que Exu seja louvado e permita que a cerimônia transcorra com sucesso. Ìpàdê (iorubá) significa reunião, encontro; uma característica de Exu é a de promover encontros devido, dentre outras questões, ao exercício do seu patronato sobre feiras e mercados.

a prendera constitui, em nossa opinião, o nascimento da Modernidade.
(DUSSEL, 1993, p.113)

Com o início das navegações e a conquista de povos e terras, inaugura-se a modernidade. Há uma diferença entre o mito da modernidade e conceito de modernidade. O conceito emancipador da modernidade consiste no reconhecimento da Europa como civilização superior às outras culturas. Essas outras culturas se rendem à Europa por virem nela a oportunidade de saírem do seu estágio de barbárie, uma oportunidade de se evoluírem. Já o mito da modernidade é mais amplo visto que ele abarca a ideia eurocêntrica e desenvolvimentista do conceito da modernidade e ainda se somam as ideias de violência necessária do colonizador sobre o colonizado, de mérito do colonizador e de culpa do colonizado por não ter “aderido” voluntariamente aos ideais europeus.

O colonialismo é a conquista física, a colonialidade é a conquista subjetiva, ou seja, do imaginário dos povos e sujeitos colonizados. Os dois coexistiram, mas com a emancipação jurídico-política das colônias, apenas, a colonialidade subsiste. A imposição política, militar, jurídica ou administrativa está para o colonialismo enquanto a dominação subjetiva está para a colonialidade. As navegações trouxeram a modernidade, o colonialismo e a colonialidade.

Então, qual é a relação entre navegações, modernidade, colonialismo e colonialidade? A Europa de conquistada (vide as ocupações dos judeus e dos muçulmanos na Europa Ocidental) passa a conquistadora a partir do seu empreendimento além-mar. Esse feito histórico faz com que ela domine povos de “cultura inferior”, “selvagens”, “atrasados”, pois a Europa era “superior”, “civilizada”, “adiantada”. Esses povos resistem e são dominados pela violência cuja justificativa se dá pelo fato de esses povos não terem aderido aos ideais civilizatórios europeus. Após a

emancipação física e política dos povos dominados, a dominação subjetiva ainda permanece através da qual esses povos “compram” a ideia de que tudo que vem da Europa é moderno, é superior, é universal.

Se moderno significa inovador, avançado, racional e científico, poderíamos contestar facilmente a pretensão da Europa de ser a genitora e a multiplicadora da modernidade. Sobre a existência de uma modernidade anterior ao atual sistema-mundo, Quijano (2000) chama a atenção para a importância das culturas e das criações e construções da China, do Egito, das civilizações Maia-Asteca, dentre outras, salvaguardadas suas devidas singularidades. Para além do conhecimento acerca da arquitetura, da matemática, das armas de guerra, das cidades, dos templos e palácios, essas altas culturas mostram amplos sinais de conhecimento racional e científico além da secularização do pensamento.

Dissemos acima que a Europa classificou os povos do “Novo Mundo” como inferiores. Baseada em que critério? O principal critério foi a caracterização a partir das diferenças de fenótipo que fundamentavam a ideia de raças cuja ideia servia para naturalizar a inferioridade do colonizado e a superioridade do colonizador. Ao utilizar os traços fenotípicos como critério para avaliar a relação dominador x dominado, os colonizadores fizeram emergir uma identidade única para povos de culturas diversas. Assim, os maias, astecas, tupinambás, guaranis, kaiowás passaram a ser nomeadas de índios; os bantus, nigerianos, angolanos foram denominados negros ou africanos. Em contrapartida, o colonizador passou a se denominar branco.

As relações sociais fundadas na ideia de raça constituem a base da colonialidade do poder. Os europeus impuseram sua visão dominante não apenas pelo prisma cultural, mas pelo prisma da exploração dos povos nas relações de produção. A colonialidade do poder ocidentaliza o não-europeu por meio da negação e do esquecimento histórico do seu povo. Essa

ocidentalização se processa também através da repressão de saberes e conhecimentos. O conceito de colonialidade do poder inferiorizou não-europeus com a divisão racial do trabalho. Quijano afirma que a Coroa Espanhola:

decidió temprano el cese de la esclavitud de los indios, para prevenir su total exterminio. Entonces fueron confinados a La servidumbre. Em algunos casos, La nobleza india, una reducida minoría, fue eximida de La servidumbre y recibió un trato especial, debido a sus roles como intermediaria com La raza dominante y Le fuetambién permitido participar em algunos de los ofícios en lós cuales eran empleados los españoles que no pertenecían a La nobleza. Encambio, los negros fueron reducidos a La esclavitud. Los españoles y los portugueses, como raza dominante, podían recibir salario, ser comerciantes independientes, artesanos independientes o agricultores independientes, en suma, productores independientes de mercancías. No obstante, solo los nobles podían participar em los puestos altos y medios de La administración colonial, civil y militar. (QUIJANO, 2000, p. 03)

As raízes da colonialidade do poder são tão profundas e abrangentes, que além de contribuir para a “articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial” (QUIJANO, 2000), fizeram com que a Europa mantivesse sob seu domínio “o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (ibidem). Esse tipo de colonialidade atingiu tal dimensão que adequou ou readequou os descobrimentos culturais dos povos em favor do capitalismo; atuou repressivamente contra a produção de conhecimento dos colonizados a qual era vista como primitiva, mágica/mítica, irracional e tradicional; obrigou aos colonizados a assimilarem a cultura dominante visando à reprodução da dominação.

Outra dimensão da colonialidade é o controle da produção de conhecimento é denominada colonialidade do saber. A colonialidade do saber reprime outras formas de produzir conhecimento através da negação da herança intelectual e histórica do outro por considerá-lo primitivo. A expansão europeia subjugou outros povos através de um conceito de hegemonia epistêmica. A preocupação desse trabalho é exatamente a de desconstruir a geopolítica do conhecimento segundo a qual classifica conhecimentos outros como saberes locais e regionais pelo fato de terem sido produzidos fora dos centros hegemônicos e escrito em línguas não hegemônicas. Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005), na apresentação em Português do livro *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas*, diz que a colonialidade do saber:

para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 03)

Outra dimensão é a colonialidade do ser elimina a condição humana para negros e indígenas, levando-os a uma situação humilhante. Nesse viés da colonialidade, a subalternização se dá através da eliminação dos traços humanos do colonizado e, com isso, a negação de suas capacidades cognitivas por conta da sua cor e ancestralidade. O epistemicídio produzido pelo colonizador tratou de construir uma geopolítica linguística segundo a qual apenas as línguas de matriz grega, latina e anglo-saxônica pertencem às instancias de poder, resultando no desprezo de línguas nativas e, conseqüentemente, das subjetividades de povos nativos. Mignolo (2003) afirma:

A “ciência” (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da língua; as línguas não são meros fenômenos “culturais” em que os povos encontram a sua “identidade”; são também o lugar em que o conhecimento está inscrito. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser. (MIGNOLO, 2003, apud. MALDONADO-TORRES, 2008, p. 89)

E a relação entre a colonialidade e a inferiorização ou demonização de Exu? O papel de Exu é mal interpretado devido ao prisma da colonialidade do saber que considera a religiosidade africana como primitiva, tribal, como aquela que promove a “pajelança” através de rituais “macabros” de matança e oferendas. Ainda nessa discussão, ressaltamos importante contribuição de Ramón Grosfoguel (2007) para quem o racismo epistêmico ou epistemológico privilegia “a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres), é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e (...) à "universidade" e à "verdade"”. A epistemologia branca foi entronizada na América com o início da colonização no século XV. “Esse entendimento coaduna com a perspectiva do racismo epistêmico de acordo com a qual todo o saber não cristão é caracterizado como vinculado ao demônio e ao primitivismo.” (OLIVEIRA e RODRIGUES, 2013, p. 02)

Exu: o porrete que alinha a consciência

O leitor inadvertidamente pode perguntar: Exu não tem um lado maquiavélico, um lado malfazejo tal qual o diabo³? A resposta é não. As

³ De acordo com Emanuel Soares(2008), “O Senhor dos Caminhos (...) transita para além do bem e do mal, pois é a alegria de viver, o espelho do caráter humano e dos outros Orixás. É nele, Exu, que o bem e o mal coexistem harmonicamente”. Exu corrige quem não é generoso, ele educa. Quando um Orixá quer educar um filho (que se

peripécias de Exu se devem ao fato de os deuses – nos relatos históricos – e dos humanos não fazerem as oferendas a que ele faz jus. Como uma lembrança por não se reservar o que a ele é devido, Exu aparece com sua ação dinamizadora e caótica com o propósito de estimular aos devotos a necessidade de súplica do seu axé (boa comunicação, paciência, disciplina, equilíbrio, lembrança de se reverenciar aos ancestrais). O desentendimento ou *ejó*⁴, na linguagem do candomblé, pode ser provocado também por Exu para que a verdade apareça. A dualidade está para a natureza de Exu como também está para a natureza humana. O diabo cristão não é dual, ele é a personificação de tudo o que pode provocar perdas e mortes conforme o que está registrado na bíblia como palavras de Jesus Cristo: *“O ladrão não vem senão a roubar, a matar, e a destruir; eu vim para que tenham vida, e a tenham com abundância” (João 10:10)*. Nesse trecho, “ladrão” como um dos epítetos para o diabo. O diabo não pode receber oferendas nem a ele podem se dirigir preces, pois isso seria um pecado grave visto que, segundo os preceitos cristãos, só Deus é digno de louvor e glória conforme registrado no livro do Apocalipse 4:11: *“Tu és digno, Senhor e Deus nosso, de receber a glória, a honra e o poder, porque todas as coisas tu criaste, sim, por causa da tua vontade vieram a existir e foram criadas”*.

Essa demonização de Exu tem origem com a chegada dos missionários ao continente africano e com o contato com os rituais à divindade mensageira devido a suas características morais apresentadas em algumas narrativas míticas mal interpretadas que o apresentam como uma divindade que contraria regras de conduta socialmente aceitas. Além disso, essa associação com o diabo se deve ao fato de Exu “apresentar

recusa a cumprir os preceitos da religião, por exemplo), vira-se de costas e o entrega para Exu exercer a ação pedagógica.

⁴ Problema, confusão, caso, desentendimento, ação judicial.

caráter irascível, (...) suscitar dissensões e disputas, provocar acidentes e calamidades públicas e privadas. (Exu) é astucioso, grosseiro, vaidoso, indecente (...)” (VERGER, 2002, p. 76). Por ser o intermediário entre homens e deuses é que nada deve ser feito sem antes entregar-lhe oferendas antes de qualquer outro Orixá a fim de facilitar a comunicação entre Deuses e homens bem como para potencializar a fluidez do seu axé. Por isso, no candomblé se louva primeiramente a Exu para que ele receba as oferendas e providencie a comunicação. Também devido à característica que lhe foi atribuída de “não trabalhar sem “pagamento”” que a moral cristã lhe atribuiu o papel de diabo visto que interessa a essa moral o trabalho voluntário e desinteressado. Segundo Santos (2008):

Èsù, não sendo invocado e não podendo preencher sua função, particularmente em relação às oferendas, revidaria, bloqueando os caminhos do bem e abrindo os caminhos a todas as espécies de entidades destruidoras, os tão temidos Ajàgun. Ele provocará todos os subterfúgios possíveis e provocará confusões terríveis a fim de castigar aqueles que violam as regras que permitem a redistribuição de àse e o relacionamento harmonioso entre genitores e descendentes. (SANTOS, 2008, p. 183)

Esclarecendo o que diz Santos (2008), o bloqueio e o caos não seriam provocados por Exu, mas seria o resultado da ausência do seu axé (equilíbrio, verdade, paciência, compreensão etc.). Conforme nos orienta Prandi (2001), no Brasil, Exu e diabo se confundem devido ao processo de cristianização dos Orixás através do qual Oxalá passou a ocupar a posição de Jesus Cristo e o Orixá do dinamismo foi proscrito e passou a ocupar o lugar do demônio. Exu perdeu o falo, seu símbolo por excelência, para se adequar ao ideal colonial cristão e etnocêntrico europeu, além de ter ganhado rabo, chifres e pés de bode. O autor prossegue em sua análise sobre a demonização de Exu ao afirmar que a Umbanda, apesar de

conservar o panteão de Deuses iorubás, esforçou-se pouco para manter as concepções africanas candomblecistas. Contraindo a noção moral das práticas cristãs voltadas para a caridade nas quais os “espíritos iluminados” dos pretos velhos se enquadravam enquanto Exu, com sua liberdade e vivacidade, fazia tudo o que ia de encontro aos preceitos morais dos “espíritos iluminados”. Exu “foi” para a Quimbanda de acordo com o autor:

Assim, enquanto o demonizado Exu faz contraponto com os "santificados" orixás e espíritos guias, a quimbanda funciona como uma espécie de negação ética da umbanda, ambas resultantes de um mesmo processo histórico de cristianização da religião africana. Como quem esconde o diabo, a umbanda escondeu Exu na quimbanda, pelo menos durante seu primeiro meio século de existência, para assim, longe da curiosidade pública, poder com ele livremente operar.(...) Além de se ver chamado pelos nomes do diabo ocidental em suas múltiplas versões, Exu foi compelido a compartilhar com os demônios suas missões especializadas no ofício do mal, tudo, evidentemente, numa perspectiva essencialmente cristã. (PRANDI, 2001, p.53)

No aspecto da comunicação, do dinamismo e da “ardilosidade”, Exu é para os africanos o que Hermes é para os gregos. Ao se depararem com Exu na África, os europeus o identificaram com Príapo por conta das representações materiais e do objeto fálico, embora Junito Brandão (2013) registre que, apesar do seu falo descomunal, Príapo fosse impotente. Também renderam a Exu comparações com Poseidon tendo em vista seu tridente⁵, símbolo de poder. Entretanto, uma observação mais detalhada vai nos levar a outra ponta da encruzilhada: Hermes é Exu e vice-versa.

⁵ O tridente de Exu é uma construção colonial. De acordo com Emanuel Soares (2008), “A sua identificação (Exu), a partir do simbolismo sagrado do candomblé, é feita através de objeto fálico de madeira representando o órgão reprodutor masculino (ogó).”

Começando pelo nascimento, Hermes é fruto da relação entre um deus – Zeus - e uma humana. Sua concepção ocorreu no dia quatro e se mostrou prodigioso ainda bebê ao se soltar das faixas que o prendiam para viajar até Tessália e roubar parte do rebanho do Rei Admeto, guardado por Apolo. Amarrou ramos na cauda do rebanho para que apagassem os rastros. Acusado formalmente por Apolo perante a mãe da criança, Maia negou que o menino pudesse ter empreendido tal feito por ter nascido há dias e estar completamente enfaixado. Apolo foi até Zeus que obrigou o filho, Hermes, a dizer a verdade. Hermes assentiu com a ressalva que não diria a verdade por inteiro.

Quanto a Exu, Olodumare e Oxalá iniciaram a criação dos seres humanos. Criaram Exu que ficou mais forte e mais difícil que seus criadores. Olodumare levou Exu para viver com Oxalá que o colocou na entrada de sua casa e o utilizava para como representante a realizar trabalhos necessários. Orunmilá desejou ter um filho e, por isso, foi procurar Oxalá, Deus criador dos humanos, para que o grande Orixá realizasse seu sonho. Oxalá informou que ainda não tinha acabado o trabalho de criar seres e que deveria voltar após um tempo. Orunmilá insistiu muito e portou-se de forma intransigente. Diante da negativa de Oxalá, Olodumare se interessou pela criatura que estava na entrada da casa de Oxalá. O Orixá funfun⁶ argumentou dizendo que aquele não era alguém que devesse ser criado e mimado no àiyé⁷. Orunmilá insistiu tanto que Oxalá cedeu e instruiu que Orunmilá deveria colocar a mão em Exu e ao voltar à Terra deveria ter relações com sua mulher, que conceberia uma criança. A criança foi concebida e nomeada Elégbára. Assim que teve seu nome pronunciado, a criança Exu pediu para comer preás, Olodumare lhe

⁶ Referência aos Orixás que usam branco, ligados à criação. Funfun = Branco

⁷ Terra

trouxe uma infinidade de preás; no dia seguinte, exigiu peixes o que foi prontamente atendido por seu pai que lhe trouxe uma infinidade de peixes; no terceiro dia, quis aves; no quarto dia, quis comer carnes e seu pai lhe trouxe todos os animais quadrúpedes que pôde achar; no quinto dia, Exu quis comer sua mãe (e conseguiu); no sexto dia, quis comer seu pai. No entanto, seu pai já estava instruído pelo Babaláô⁸ que correu atrás de Exu com a espada e o cortou em duzentos pedaços e os espalhou, porém, cada pedaço se transformava em um Yangí⁹. Essa façanha se estendeu por nove Òrun¹⁰. Essa guerra termina com um acordo celebrado em Orumílá e Exu segundo o qual cada Exu Yangí estaria à disposição de Olodumare para consulta, para realização de trabalhos e que através desses Exus, o Exu primordial daria respostas quando consultado. A mãe de Exu – que havia sido engolida – foi restituída assim como tudo o que ele comeu.

Outra peripécia atribuída a Exu, conforme Verger (2002) permite-nos conhecer, acontece quando:

conta como ele semeou discórdia entre dois amigos que estavam trabalhando em campos vizinhos. Ele colocou um boné vermelho de um lado e branco do outro e passou ao longo de um caminho que separava os dois campos. Ao fim de alguns instantes, um dos amigos fez alusão a um homem de boné vermelho; o outro retrucou que o boné era branco e o primeiro voltou a insistir, mantendo a sua afirmação; o segundo permaneceu firme na retificação. Como ambos eram de boa fé, apegavam-se a seus pontos de vista, sustentando-os com ardor e, logo depois, cólera. Acabaram lutando corpo a corpo e mataram-se um ao outro. (VERGER, 2002, p. 77)

⁸ Babaláwo = pai do segredo. O que lida com o oráculo

⁹ Pedra laterita. Por intermédio dessa pedra Exu responde quando consultado. Cada pedra representa um Exu a serviço de um espírito ancestral

¹⁰ Céus

Podemos perceber que a origem de ambos é controversa e produz dissensões por onde passam. Hermes e Exu demonstram poderes extraordinários a partir do momento de seus nascimentos. Os dois estão ligados ao universo do dinamismo, da artilosidade, da controvérsia e são reconhecidos pelo número quatro. O quatro para Exu representa a encruzilhada, local de trocas e de normal (in)decisão, por simbolizar a multiplicidade de caminhos e oportunidades, onde é uma das suas moradas assim como a encruzilhada de três ruas; Assim como Exu, Hermes é o deus das estradas e guardião dos caminhos. Venant (2013) relata que:

cada transeunte lançava uma pedra, formando um ἑρμαίων ((hérmaion), isto é, literalmente, ‘lucro inesperado, descoberta feliz’ proporcionados por Hermes: assim para se agradecerem ou para se obterem bons lucros, formavam-se, em honra do deus, verdadeiros, montes de pedras à beira da estrada (VERNANT, 2013, p. 201)

Assim como Exu, Hermes também é ligado ao comércio, à proteção dos comerciantes, ao lucro, ao crescimento. Sob análise de Vernant (2013), Hermes simboliza astúcia, trapaça, “um verdadeiro trickster”. Embora as justificativas sejam diferentes, Hermes apresenta forte ligação com as pedras assim como Exu apresenta com a pedra laterita. Para os gregos, as pedras representam a força, a presença do divino, a eternidade, a perpetuidade. Suas sandálias aladas feitas de ouro lhe conferiam velocidade, poder de regência sobre as estradas, poder de se locomover à noite porque dominava as trevas. Hermes era inteligente, detinha prestigiada sabedoria pelo domínio das ciências ocultas – assim como Exu domina a ciência do jogo de búzios -além de ter o poder de se tornar invisível.

Ìkóríta¹¹ - considerações finas:

Exu é o caos que antecede a ordem. Exu é o questionamento, a disciplina, a paciência e a perseverança que conduz ao progresso. Sua força dinamizadora e dialógica propõe uma desobediência epistêmica que não deve se realizar através de um processo autoritário ou a partir de uma reorientação unilateral da perspectiva histórica. Não deve existir unilateralidade, não deve haver saber ou um panteão privilegiado, mas uma perspectiva polidialógica na qual todos são protagonistas de saberes que desfrutam de igual relevância. Partindo de uma perspectiva polidialógica, pluriversal é que se faz necessário pensar, antes de tudo, em um currículo escolar multicultural o qual transcende os saberes da modernidade e orienta as práticas para uma abordagem étnico-racial em consonância com as questões históricas e políticas a fim de que não se perpetue a invisibilização ou a demonização de divindades de povos milenares.

A Europa não está para a “Verdade” assim como a África não está para a “inverdade”, “irracionalidade”. Se a modernidade reconhece como legítimo apenas o saber letrado e a literatura, as interseções dos saberes privilegia também a oralitura visto ser essa uma ferramenta de transmissão dos mitos, contos, histórias, saberes de culturas antes subalternizadas.

O racismo epistêmico classifica os saberes não europeus como inferiores visto que é construído em cima do conceito de raça. A colonialidade negou a capacidade cognitiva dos sujeitos não europeus, julgados como incapazes para produção de conhecimentos e produção cultural. Essa é uma das razões para que Exu fosse reduzido à figura de opositor do deus cristão. Uma divindade negra, poderosa e com

¹¹ Cruzamento de ruas, encruzilhada.

características tão “imorais” (capazes de promover ao homem a capacidade de questionar, de se disciplinar e de rumar ao progresso) não poderia passar despercebido.

Hermes não é o diabo. Por que Exu o é? Vimos que ambos os deuses compartilham muitas similaridades. Por que Hermes está para o belo e Exu está para o feio? Porque em uma sociedade pautada nos critérios de raça, há sistemas de dominação binários e lógicas eurocentradas, estruturadas a partir de assimetrias de raça, gênero e trabalho historicamente produzidas as quais precisam ser combatidas.

Exu requer reparação histórica por ter sido vilanizado para que o homem branco eurocentrado pudesse impor seu frágil sistema de crenças.

Referências

ASSUNÇÃO, Jefferson Machado de. Exu e Hermes: Um Xirê Intercultural? Seropédica: UFFRJ, 2016.

BENISTE, José. Dicionário Yorubá-Português. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.

_____. Mitos Yorubás: O outro lado do conhecimento. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012.

BRANDÃO, Junito de Souza. Mitologia Grega, Volumes I, II e III. 20ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2013

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos Terreiros. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012

CHAUÍ, Marilena. Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007

DUSSEL, Henrique. O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

ELIADE, Mircea. Imagens e símbolos. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Mito e Realidade. 6ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. Educ. Soc. Volume 33, Nº 120. Jul/Set de 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf> Acessado em março de 2015.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/21757984.2011v10n18p133> Acessado em março/2015

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. Cienc. Cult. vol.59 nº 2 São Paulo Apr./June 2007. Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252007000200015&script=sci_arttext Acessado em Março de 2015

JABOUILLE, Victor. Iniciação à Ciência dos Mitos. 2ª ed. Sintra: Editorial Inquérito, 1994.

LANDER, Edgardo (Org).A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005

MELO, José Joaquim Pereira. A influência da religião na organização da sociedade grega no processo de transição do gênos para polis. Disponível em http://www.achegas.net/numero/37/joaquim_37.pdf Acessado em março março/2016

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. A cruz, o ogó e o oxê: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca .36ª Reunião Nacional da ANPEd. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gz_1_2678_texto.pdf Acessado em Março de 2015

_____. História da África e dos Africanos na Escola: Desafios Políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de História. 1ª.Ed. Imperial Novo Milênio, 2012.

PRANDI, Reginaldo. Exu, de mensageiro a Diabo: sincretismo católico e demonização do orixá Exu. Revista USP, São Paulo, n. 50.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. IN: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, 2000

VERGER, Pierre. Orixás. 6ª ed. Salvador: Corrupio, 2002.

VERNANT, Jean-Pierre. Mito e Religião na Grécia Antiga. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006

_____. O universo os deuses e os homens. 12ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014

A importância do projeto africanidades como possibilidade “outra” no centro integrado de educação popular

Júlio Cesar Araújo dos Santos ¹

Primeiras notas sobre o PROJETO AFRICANIDADES: amarrando as ideias.

Inicialmente, o presente trabalho busca socializar uma parte da minha tese sobre as minhas inquietações e reconhecimento da cidadania assim como os reflexos e tensões na trajetória histórica desse conceito no processo educacional brasileiro. Traduzem, por assim dizer, meu respeito sobre a importância do nosso berço cultural africano, entrelaçado ao fazer docente crítico, inclusive, como aspecto fundamental, o engajamento desafiador das nossas dificuldades históricas, concepções políticas e lutas sociais, através das mudanças que o materialismo dialético crítico e o diálogo intercultural me ajudaram no horizonte da compreensão e na elaboração dos pressupostos políticos presentes nos diálogos desse trabalho.

O significado dessa imposição, serve de interrogação para nossos incômodos e legitimam também os questionamentos considerados fundamentais quanto ao exercício da reflexão crítica em relação ao caráter monocultural dos currículos e sua falsa legitimação no interior do ambiente escolar.

Em vista dessa realidade, destacamos a reflexão de Libâneo (2001), que ao tomar por base o paradigma da interculturalidade, visando a construção de uma sociedade mais justa, defende que:

¹ Professor da Educação Básica na Rede Municipal de Duque de Caxias, Baixada Fluminense/RJ e da SEEDUC - Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Doutorando em Educação pelo PPGEDUC/UFRRJ.

O provimento da cultura escolar aos alunos e a constituição de um espaço democrático na organização escolar devem incluir a interculturalidade: o respeito e valorização da diversidade cultural e das diferentes origens dos alunos, o combate ao racismo e a outros tipos de discriminação e preconceito. (LIBÂNEO:158/159, 2001)

Igualmente, amparado pelo estatuto legal da Lei 10.639/03 que alterou a LDBEN com a inclusão do art. 26 A e sua posterior alteração com a Lei 11.645/08 em relação aos saberes indígenas, nos parece que sua normatização deu maior relevância e um grande impulso às reflexões e aos trabalhos docentes que priorizavam preocupações sobre as relações raciais em nosso currículo, especialmente eurocêntrico.

Portanto, inicialmente, gostaria de dilatar essa sensibilidade sobre o PROJETO AFRICANIDADES, como mais uma possibilidade de avanço na perspectiva intercultural, do qual me permitiu praticar um diálogo pedagógico sob um ponto de vista mais conectado à realidade escolar, inclusive, situando-o em busca de *“um currículo democrático, que respeite a diversidade política, cultural e linguística, oferecendo a possibilidade de que todos os alunos e alunas compreendam a história, tradição e idiossincrasia da sua própria comunidade.”* (TORRES SANTOMÉ, 1994: 133).

Com toda certeza, essa preocupação permanece situada sobre nossas relações assimétricas e aos discursos entre os grupos sociais, onde a vida negra quase nunca importa. Em consequência disso, o grupo privilegiado, historicamente, não só mantém constante vigilância sobre nossas experiências democráticas, como está integralmente na origem do abismo dessa desigualdade. Esse exercício do conhecimento sobre o espaço colonizado e as relações de poder, nos ajudam a preencher as lacunas sobre as relações históricas na formação da nossa sociedade, inclusive,

seus efeitos serviram para as interpretações que culminaram nas justificativas para embasar as Diretrizes Curriculares Nacional sobre Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana, esclarecendo que:

“(...)Convivem no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE)² não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são indígenas, a africana e a asiática”. (BRASIL, 2004: 14)

O significado do propósito da ideologia identificado com o poder hegemônico constituído, existe para produzir, em contextos adversos, o falso saber da realidade, uma vez que *“A essência da ideologia, como produto da história, é ignorar a história, ou deformá-la {...} produzida por uma realidade social, podendo ser reproduzida somente na ilusão. (GHEDIN, :44; 2012).*

No caso específico, o conhecimento histórico, mais do que nunca, tem reconhecido destaque na superação do processo da alienação ideológica e na reflexão crítica sobre a realidade humana em um contexto adverso como o da cidade de Duque de Caxias na Baixada Fluminense, a qual utilizaremos como referência neste estudo. A cidade é historicamente

² O Censo 2010 detectou mudanças na composição da cor ou raça declarada no Brasil. Dos 191 milhões de brasileiros em 2010, 91 milhões se classificaram como brancos, 15 milhões como pretos, 82 milhões como pardos, 2 milhões como amarelos e 817 mil como indígenas. Registrou-se uma redução da proporção de brancos, que em 2000 era 53,7% e em 2010 passou para 47,7%, e um crescimento de pretos (de 6,2% para 7,6%) e pardos (de 38,5% para 43,1%). Sendo assim, a população preta e parda passou a ser considerada maioria no Brasil (50,7%). Fonte: A nova composição racial brasileira segundo o Censo 2010 (dssbr.org)

conhecida como uma região dormitório, possuindo uma população majoritária de famílias negras e uma rica diversidade cultural, mas “*não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas*” como aponta o documento acima.

As análises que fizemos demonstram como a reprodução da exclusão e da negação sustentada pelo senso comum dificultam a consciência da lógica básica da cidadania tida na inclusão social. Nesse sentido, ao percorrer a problemática original, os meandros das interpretações históricas (GHEDIN, 2012), nos deparamos com um dos mais significativos estudos realizados sobre a emergência desse momento, o trabalho do professor José Cláudio Souza Alves (2003) intitulado “Dos Barões ao Extermínio: uma história da violência na Baixada Fluminense onde, sinteticamente, aduz que

“A dominação dos senhores de engenho e a construção de um poder político público local; as relações desses senhores com os quilombos e a decadência da região; a reincorporação urbana da Baixada como periferia e a reestruturação política local, a partir dos anos 30, todos os esses tópicos acabam por descrever a história das múltiplas formas de segregação e dominação a que foram submetidos diferentes setores sociais: escravos, não-escravos pobres; pequenos proprietários; trabalhadores rurais; arrendatários; trabalhadores urbanos; eleitores; negros; menores, vítimas preferenciais das execuções sumárias; os grupos derrotados, população desassistida pelo estado etc. utilizada no seu sentido amplo, a violência surge aqui como toda e qualquer forma de violação dos direitos humanos, entendidos como o conjunto dos direitos políticos, civis, econômicos, sociais e culturais” (2003: 20)

Como numa galeria, o magnífico trabalho do pesquisador em questão, expõe diversos quadros humanos. São atores políticos identificados com a diversidade e relacionados à dinâmica dos movimentos que vão ao encontro da questão social da região, do qual,

podemos observar, a dinâmica da politização desse território transpassada pela poética do desprezo elitista colonial, presente no discurso de Grada Kilomba (2019), evidenciando todos os componentes de “ausências” por parte do Estado aos sujeitos de direito.

“Por mim pegava esse macaco (sic), colocava no pau de arara e batia até cansar”

Essas considerações ganham relevância pois são embrionárias, como dito acima, do PROJETO AFRICANIDADES em 2007, pensado em um CIEP, em Duque de Caxias, onde passei a atuar como docente de História em 2002 ao ser transferido, a pedido, de outra Escola Estadual, localizada na mesma cidade.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), estavam inseridos no sonho político do ex-governador Leonel de Moura Brizola quando retornou do exílio político imposto pela Ditadura Militar (1 de abril de 1964 a 15 de março de 1985), e do seu secretário de Educação o Antropólogo Darci Ribeiro nos anos 80 do século XX.

No seu entorno do Ciep em questão, existem seis (6) escolas do ensino fundamental da prefeitura de Duque de Caxias, e estes alunos e alunas ao terminarem o nono ano do ensino, na sua grande maioria, davam continuidade aos seus estudos da educação básica na instituição de ensino.

Podemos dizer que foi esse ambiente que encontro ao entrar na instituição educacional, no meu primeiro dia, e me deparo com uma roda de alunos *pretos ou quase pretos*, “brincando” no pátio do CIEP, quando um deles, justamente no momento que eu saía do carro, passou a utilizar a linguagem como transporte da violência, se referindo a um outro, supostamente seu “colega”, da roda da seguinte maneira: **“por mim, pegava esse macaco (sic), colocava no pau de arara e batia até cansar”**.

Ainda dentro desse contexto, o que mais me chamou a atenção na fala do aluno, foi a ênfase quanto a animalização do outro, negro igual a ele, assim como a figura de um instrumento de tortura amplamente utilizado pelos militares para obter informações dos presos sob custódia do Estado, nesse caso o **pau de arara**, no cerne de tudo isso, a valorização a menção à violência desproporcional que residia como algo muito comum na escravidão e na Ditadura Militar. Tudo isso, em meio a muitas gargalhadas, inclusive do aludido rapaz, alvo da “brincadeira”.

Em suma, em meio às piadas de baixo calão, tinham como pano de fundo a incorporação da brutalidade da colonialidade vinculada a banalização da crueldade da ditadura além da linguagem contextualizando e servindo de transporte e visibilidade à essa violência.

Para além de entender essa suposta “brincadeira”, a situação mostrou ser impossível *ficar de lado, só olhando*, e não denunciar à aparente “normalidade” desse ambiente escolar, inclusive em relação as narrativas privilegiadas que acabam reforçando, historicamente, tristes lembranças da nossa história.

De toda forma, se depreende que,

O educador não irá ajudar o educando a superar sua ignorância se não supera a sua. {...}Os educadores não podem passar despercebidos por terem uma presença política. Por mais que pensem que são simples profissionais formados para aplicar seus conhecimentos de forma isolada da realidade social, a ação deles influência direta ou indiretamente a vida das pessoas que estão na sala de aula. (BORGES, 2012:112)

Nesse sentido, a subjetividade do qual somos chamados à atenção, acaba por dar sentido não só a internalização da colonialidade do poder, verbalizada na linguagem que, de certa forma, estabelece uma certa aproximação e identificação entre os alunos e alunas, mas, precisamente,

no próprio discurso do qual se valeu o discente negro ao “brincar” em colocar um colega também negro, o qual se referiu como “**macaco**”, em um “**pau de arara**”, para “**bater até cansar**”.

Da FECULT ao projeto do “Julio”: Africanidades, resistências e mudanças.

Autores como Libâneo, nos oferecem uma significativa contribuição por reforçar que:

A luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica. (LIBÂNEO, :15, 2012.)

As palavras de Nogueira (2012), complementam a reflexão acima e ressaltam que:

Considerando que a educação atravessa uma série de tensões em torno da ideia de que o acesso às instituições de ensino é um direito social de todas as pessoas e, ao mesmo tempo, o respeito as diferenças exige a diversidade de narrativas, de lógicas e epistemologias no currículo. Um dos desafios está na busca da equidade das perspectivas culturais e no efetivo exercício da interculturalidade. Em outros termos, a escolarização não pode ser entendida como a busca por um “modelo” único, um elogio ingênuo da monorracionalidade. (NOGUEIRA: 63, 2012)

Nesse sentido, da minha parte, já no ano seguinte, em 2003, como discente de História, ainda com muitas fragilidades, na medida em que temos a aprovação da Lei 10.639, que modifica a LDBEN com a inclusão do art. 26 A. incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a concepção do mundo plural através da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, nas disciplinas de História, Artes e Literatura, os

conceitos sobre o movimento negro e questões étnico raciais, a discussão da monorracionalidade do currículo e a mobilidade limitada das classes populares passaram a estar cada vez mais inseridas nas aulas de História dialogando na contramão de mundo, dos currículos e dos livros didáticos.

Ainda assim, levando em conta a resistência de uma considerável maioria, já na segunda metade do semestre de 2003, as turmas onde eu lecionava, uma do fundamental (901) e três do ensino médio (1001, 1002 e 2001), ficaram responsáveis em apresentar na sala de aula trabalhos que envolviam temáticas sobre a cultura africana e dos afro-brasileiros. Desde o início, sempre procurei enfatizar que as atividades “não valiam ponto”, visto que, a ideia embutida era aprender através da pesquisa, pelo diálogo, unindo curiosidade e interação. Não por acaso, por ser um debate restrito às turmas onde lecionava e os discentes terem a obrigação de apresentar o trabalho no segundo semestre, a atividade pedagógica rapidamente foi rotulada como o “*projeto do professor Júlio*”.

Dentro desse contexto, a partir da inclusão das tarefas em sala de aula, de forma gradual foi possível dar início a um outro processo “doloroso” que chamo de reatar os “*nós com o passado*” através da quebra do espelho em relação ao rompimento do imaginário ocidental e do olhar cultural europeu por parte de alguns alunos e alunas.

É possível argumentar que todo deslocamento que implica mudanças, ainda mais quando atinge relações humanas, a possibilidade de advir sofrimento é algo real. Sem esforço, é possível afirmar que essa foi a reação inicial do forte pretexto que acontecia dentro das salas no sentido de esvaziar o projeto. Ainda que ainda não articulados, mas bem devagar, essa estratégia ia *retirando as máscaras que simbolizavam políticas sádicas de conquista e dominação* (KILOMBA, 2019:33).

De toda forma, começou ganhar força, ainda que de forma tímida por parte de alguns novos discentes, recém-chegados no ensino médio, a

preocupação contra o silenciamento em conhecer conteúdos que valorizassem nossa rica pluralidade cultural e, mais ainda, sua importância como sujeitos políticos.

A este respeito, certamente, mobilizou minha crença no compromisso dialético de que:

Os educadores não são profissionais neutros, mas sim possuidores de uma posição ideológica. Por isso, ocupam um espaço central de transformação e de conservação, que pode se tornar um espaço de afirmação e construção de projetos alternativos e críticos. Nesse momento, sua ação pedagógica de ensinar se cruza com as práticas de significados, identidade social e poder. (BORGES, 2012 :112/113)

Importa observar, que de fato havia um o projeto que mobilizava a escola se chamava Feira da Cultura (FECULT), contando sempre com um tema abrangente discutido no início do ano pelos docentes da instituição. Sua realização já tinha um histórico na instituição escolar, sempre com um grande público, inclusive com a participação da comunidade do entorno que lotava as dependências do CIEP.

Em linhas gerais, a direção à época, assim como alguns profissionais docentes, dedicava à Feira Cultural (FECULT) um caráter de proposta pedagógica, o que não deixava de ter sua coerência. No entanto, as fragilidades não só na sua concepção pedagógica, como também na sua execução e finalidade, eram responsáveis por calorosas discussões na “semana de planejamento” no início do ano, opondo de um lado apoiadores e de outro a indisfarçável rejeição de outra parte dos profissionais em relação a execução ou a participação na FECULT, da qual me incluía.

Nas palavras da professora de História, hoje aposentada, FK,

A FECULT se tornou um projeto que está muito além da informação e formação do corpo discente. Se tornou um espaço de atuação, reconhecimento e valorização dos alunos. Os alunos se reconhecem e tem...orgulham de sua origem e História, além de oportunizar aos alunos se expressarem através de diversas manifestações culturais.

Na contramão do discurso da professora acima, o professor CA, também lecionando a disciplina História no CIEP 201 desde ano de 2010, argumenta

Quando entrei na escola, ainda existia a FECULT, eu não entendia muito bem, enfim, mas o projeto já acontecia. A minha percepção em relação a ele quando se refere a percepção cultural é de que era um projeto extremamente tradicional. Tradicional no sentido, no sentido de valorizar uma cultura que não era uma cultura periférica, um projeto {...}que sempre foi muito evidenciado no Brasil, penso que muito no senso comum, que não dava para aqueles que estavam à margem do processo, marginalizados”

Para esclarecer, o grupo docente que se opunha à FECULT, também convivia com suas contradições, havendo fortes distinções entre seus membros no campo das questões culturais

Para nos aproximar dessa realidade, a vivência do professor CA nos ajuda a entender esse momento ao revelar que,

O projeto se dava a partir de uma construção que era marcado com dia, data e hora para acontecer. A escola parava{...}e o que me impressionava muito nesse projeto, era o fato de ele acontecer num dia, na sexta e no sábado **ir tudo para o lixo**, literalmente. Eu me lembro de uma reunião que foi marcada no sábado no CIEP, logo depois de uma sexta que houve a FECULT e estava tudo no lixo. Quer dizer, tudo que os alunos fizeram para, para entregar e apresentar naquele dia, no dia seguinte, literalmente, era colocado no lixo. Então, assim, até como perspectiva pedagógica você imaginar que aquilo foi produzido e que está indo para o lixo né? Nós não tínhamos nenhum

reaproveitamento daquele material físico e quiçá do que aquele projeto alcançava.

E conclui,

{...}a maioria dos alunos não eram contemplados com um conhecimento propriamente dito, senão o de decorar determinadas falas e citar naquele dia e jogar no lixo como era jogado o material daquele projeto.{...}o problema é tentar um projeto desse e alcançar aqueles que nunca foram alcançados pela educação no Brasil. {...} esse projeto não contempla{...} partia-se de uma imposição do corpo docente da escola e esse projeto acabava, nesse sentido, dos alunos não se reconhecer. É claro que valorizavam, porque tinha pontuação, era exigido uma grande pontuação. Havia um convencimento mais simples de dos professores, dos profissionais da escola no sentido em pontuar esse trabalho, por isso o engajamento tinha que ser muito grande porque a pontuação era gigantesca. Então, enfim, assim no dia seguinte isso tudo ser jogado no lixo? Acho que é símbolo da proposta pedagógica de um projeto como esse tão tradicional, que lembra muito a feira de ciências da década de 80. Enfim, no meu ponto de vista, isso era a FECULT.

Nessa direção, tendo como base o estatuto legal da Lei 10.639/03 e o campo do multiculturalismo³ na educação, nossas observações passaram a subsidiar interpretações em relação a escola e suas abordagens sobre educação, identidade, diferenças e relações étnico-raciais.

Igualmente, essas possibilidades passaram, em relação às atividades da FECULT, ao tomar vulto, visto que, em razão da nossa pluralidade, entendíamos que o projeto em questão não poderia mais se converter em:

³ Multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá em ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias nas práticas e nas políticas. Multiculturalismo em educação, envolve ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. Nesse sentido, multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas. Ver Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Antonio Flávio Moreira, Vera Maria Candau. 2008: 07. Vozes

{...}uma entrada folclórica, caracterizada por um percurso turístico de costumes, e escolarizada, que converte a diversidade cultural em um almanaque que engrossa a lista dos festejos escolares {e} a reivindicação da localização como retórica legitimadora da autonomia institucional. (SKLIAR & DUSCHATZKY, 2000: 171).

“Lá vem os macumbeiros”!!! AFRICANIDADES: do projeto do Júlio ao Projeto da Escola.

Acredito, que na altura do trabalho, cumpre observar que não existem projetos miraculosos ou indivíduos que sozinhos tenham soluções mágicas para nossos desafios, que se encontram em vários setores, sendo a educação um dos mais sensíveis.

Essa insistência se dá uma vez que as palavras pelo seu poder se tornavam um diferencial nas narrativas que procuravam propor não só às aulas como também *ao trabalho do professor Júlio* que desenvolvia nas salas, ou seja, uma práxis mais adequada ao momento político que a sociedade brasileira estava vivendo após as eleições presidenciais de 2003 com o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Dessa forma, para que o diálogo pudesse fluir e encontrar trânsito entre os discentes, o RAP, o Hip Hop, o Funk e o Reggae nacional e internacional, serviram para expressar outras possibilidades didáticas de ensinar e aprender na sala de aula. Assim, como não poderia de ser diferente, a sala de aula passou a ser um local de constantes visitas de outros alunos e alunas. A linguagem estabelecida e as formas de ler o mundo passaram a ganhar cada vez mais subjetividade crítica e solidariedade, por extensão, na medida em que me ajudavam a deixar distante a experiência de quando cheguei ao CIEP em 2002, ao mesmo tempo, fortaleciam a necessidade em transgredir cada vez mais o que estava posto. Entretanto, os desafios seriam outros.

Nesse contexto, para Leandro Konder,

Para que o nosso conhecimento avance e o nosso laborioso (e interminável) descobrimento da realidade se aprofunde – quer dizer: para podermos ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos – precisamos realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também, e sobretudo, a dimensão mediata delas. {...} A experiência nos ensina que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e existe uma dimensão mediata (que a gente vai descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos) (KONDER, 2017).

Tendo por base o exemplo de Konder, o fenômeno da violência e as estratégias da equipe pedagógica no CIEP que não privilegiavam a luta pela mudança social, continuavam visíveis, no entanto, constituíram o contexto de grande mudança no CIEP para “*o trabalho do professor Julio*”, a partir da mudança na práxis. Dessa forma, as reinterpretações críticas dos conteúdos, os debates promovidos na sala de aula e do trabalho que continuava acontecendo no segundo semestre, foram mediatizando a discriminação racial e gerando mudanças de comportamento em determinados profissionais assumidamente convencionais, que escudados pelas falsas aparências que encobriam as relações de poder no ambiente escolar passaram a se sentir constrangidos com determinados comportamentos ou omissões.

Nesse sentido, um dos retratos dessa mudança se deu quando uma profissional, branca, que se sentia confortável ao oferecer sua vasta cabeleira loura para ser elogiada e penteada por alunas majoritariamente negras na sala de aula, me interpelou na sala dos professores, para, debochadamente, dizer que o trabalho que eu desenvolvia com as turmas estava “***ameaçando o direito dela de não ter mais empregadas***”.

Na mesma direção, um outro profissional, negro, que tinha reputação de ser excelente professor em um curso particular preparatório para as

Forças Armadas, em uma determinada oportunidade me elogiou pelo trabalho que vinha fazendo com os alunos do CIEP 201, mas, segundo ele, **“ganhava muito pouco no Estado, e não iria se matar. (...)Uma grande maioria ali era tudo bandido mesmo”**.

No entanto, o depoimento da aluna TG, que se formou no mesmo período dessas manifestações em 2006 revela que,

No primeiro momento a revolta foi grande em ter que estudar no CIEP por conta de tudo o que ouvia da escola. Pior ainda, era muito tímida, queria ficar escondida e tinha muito medo do senhor. Mas tudo mudou quando fui percebendo que as aulas eram diferentes. Não tinha aquela coisa de decoreba do fundamental (risos), o que valia era nosso pensamento. Mas o trabalho mesmo foi me libertar dos meus preconceitos sobre a cultura. Assim, fui criada no meio evangélico e era evangélica na época e saber que tudo o que aprendi sobre a religião do outro, da cultura do outro era uma forma de isolar alguém, poxa, acredito que esse conhecimento, assim como saber que era possível chegar em uma universidade, filha de uma família pobre como a minha, {...} talvez tenha sido a maior contribuição do trabalho na minha vida. Depoimento da ex-aluna TG formada no CIEP 201 em 2006

Esses diálogos, se por um lado apontam as sérias dificuldades na tomada de consciência desses profissionais sobre a proposta pedagógica desenvolvida no espaço escolar, por outro concretizava o narcisismo branco, a validação do determinismo em relação ao sujeito negro e a apropriação da alteridade quando a educação permite o discente o encontro com a perspectiva intercultural.

Nessa perspectiva, levanto a hipótese que ao abordar *análises e avaliações mais complexas de interpretação e intervenção no mundo pelos diferentes conhecimentos* (SANTOS, 2010:18) em diálogo com o trabalho que era desenvolvido no segundo semestre no CIEP, os resultados passaram a descrever o que Bento (2009) destacou sobre Fanon nas

suposições em relação ao negro e ao judeu como perigo no imaginário do branco colonial, ou seja, a dialética da natureza entre consciência e negação nas intervenções pedagógicas se tornava uma ameaça, justamente por desvelar a *ferida não tratada* (KILOMBA, 2019) do nosso racismo e, com isso, as relações que subjaziam às condições de determinados profissionais dentro da realidade escolar.

Portanto, sintetizando a fala da docente acima, Bento (2009) no diz que,

No campo da teoria da discriminação como interesse, a noção de privilégio é essencial. A discriminação racial teria como motor a manutenção e a conquista de privilégios de um grupo sobre o outro, independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito (BENTO, 2009:28).

Como resultado, essa problemática ganha força em relação ao professor negro. Para ele, mesmo admitindo a importância das discussões que desenvolvíamos no CIEP, a excelência do fazer profissional em um curso preparatório não encontrava a mesma importância na instituição pública, ao contrário, ausentava-se conscientemente do processo de transformação intelectual dos discentes, reforçando, no seu caso, o discurso do mundo branco da exclusão moral.

Segundo Bento (2009),

O primeiro passo da exclusão moral é a desvalorização do outro como pessoa e, no limite, como ser humano. Os excluídos moralmente são considerados sem valor, indignos e, portanto, passíveis de serem prejudicados ou explorados. A exclusão moral pode assumir formas severas, como genocídio; ou mais brandas, como a discriminação (BENTO, 2009, p.29-30).

Nesse sentido, foi pensado no ano de 2007 para o CIEP, um projeto que possibilitasse a efetivação de uma mudança de postura em relação as

questões étnico-raciais. Na verdade, “o projeto do professor Júlio” estava sendo apresentado ao conjunto dos profissionais da Unidade Escolar agora como “PROJETO AFRICANIDADES”. Uma proposta alternativa ao *daltonismo cultural* a partir da dimensão do coletivo do conhecimento construído. Nessa perspectiva, a proposição era discutir a naturalização da “*democracia racial*” mesmo diante dos avanços dos pensamentos em relação a estigmatização do alunado do CIEP.

Certamente, podemos afirmar com base nas discussões e comportamentos externados por parte de alguns segmentos docentes, no primeiro momento, que se identificavam com o proselitismo pentecostal e neopentecostal na Unidade Escolar, que o PROJETO AFRICANIDADES teria aí um potencial resistência.

E ela não tardou. Utilizando a linguagem do opressor - a intransigência - e o uso da narrativa poderosa calcada na ideologia cristã, esses segmentos docentes optaram em acirrar a desqualificação das outras expressões culturais, plasmando nelas a ação do mal e do seu correspondente e contra quem deveriam se opor a todo custo.

Como regra geral, um dos eixos da grande complexidade em construir uma episteme intercultural crítica em sociedades assimétricas, partem das localizações históricas e sociais ocupada por cada grupo. Portanto, frente à oportunidade da valorização do diálogo e compreensão da rica diversidade cultural brasileira, a linguagem da opressão e dominação opta em deixar “*de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não conseguem compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que elas tecem*”. (SOUZA e FLEURI, 2003: 57)

De fato, esses segmentos, a bem da verdade, já se manifestavam veladamente contra o projeto do professor Júlio, no entanto, agora tinham um papel não mais figurativo, mas sim central e de considerável

resistência a ser superado na realização do Projeto Africanidades, embora Santomé (1998) tenha nos alertado que *o racismo aflora de numerosas formas no sistema educacional, de maneira consciente ou oculta* (1998:136).

É significativo destacar que a execução do PROJETO AFRICANIDADES transitava entre a consonância com os imperativos da lei 10.639/03 e a preocupação, enquanto educador, dentro da Unidade Escolar, com a possibilidade de um diálogo para uma Educação Intercultural e Antirracista no sentido de fortalecer as identidades que foram negadas e historicamente sofreram um processo de submissão e subalternização.

Ao longo dos meses e até bem próximo do início das apresentações do projeto, as vozes dissonantes - que já tinham demonstrado todo seu desagrado com a execução do PROJETO AFRICANIDADES no CIEP -, passaram a adotar, no intuito de coagi-los, uma postura que eu denomino de violenta e antiética, ao proferir contra os discentes ameaças de “danação espiritual”, caso viessem a participar do projeto.

Segundo o relato de alguns discentes, determinados professores ameaçavam esses alunos com retirada de pontos da média ou até mesmo, em um ato extremo, de irem até às suas respectivas igrejas na comunidade denunciá-los aos seus pastores, pois segundo eles, esses alunos estariam “participando de uma atividade voltada para o mal”, referindo-se ao Projeto. Os discentes que trouxeram esses relatos frequentavam minhas aulas e se sentiam constrangidos ou, até mesmo, ameaçados. No entanto, para a direção, tudo não passava de apenas um “mal-entendido.

Visibilizar as práticas conflitivas sobre as manifestações culturais deste grupo em 2007, acredito ser bem relevante, sobre não só construção da nossa realidade social, mas também, as consequências dos grupos organizados que buscam enclausurar a hegemonia sobre o conhecimento

hierarquizado e, portanto, hegemônico da sociedade, com isso, dificultam a produção de uma nova dinâmica cultural de hibridização e das novas identidades que vão se constituindo.

De toda forma, o PROJETO AFRICANIDADES buscava com sua postura um questionamento, uma visão política que permitisse transcender posições fixas na escola e traçar um percurso como núcleo de resistência. Nesse sentido, a amplitude dessa resistência ao desejo balizador do projeto, logo no seu início, significava o que um espírito agudamente dialético como o poeta Bertolt Brecht disse uma vez: "*O que é, exatamente por ser tal como é, não vai ficar tal como está*".

Com efeito, a tutela estatal homogeneizadora sobre as políticas culturais, nesse caso, nos ajuda a entender e entrelaçar os sentimentos dos discentes com projetos de invisibilização dessa *transculturalidade*⁴. Dito de outra forma, na sexta-feira, dia da apresentação de um grupo cultural convidado de uma escola estadual da região Grupo Cultural Guadalaxé, se depararam os alunos e alunas de ambas as escolas, contudo, esse encontro permitiu distinguir perfeitamente o que é aceito como mecanismo de negação ((KILOMBA, 2019, p. 44)

Este grupo cultural é formado exclusivamente por alunos e alunas desta escola estadual. A fundadora e organizadora do projeto é a professora e animadora cultural **MAKEBA**. A Escola possui vários prêmios de inclusão social, todos através da arte e cultura. O Colégio Estadual que abriga o grupo cultural Guadalaxé está localizado em uma área bastante

⁴ María Laura Méndez nos remete à transdisciplina, como aquele formato no qual as disciplinas ficam em diálogo, apresentando bordas que as diferenciem, mas que são permeáveis, pois conseguem conversar e estabelecer trocas de ideias. A transdisciplina é uma figura na qual as disciplinas não perdem a sua especificidade, interagem e se permitem procurar nas bordas para achar o que lhes é comum e estabelecer encontros possíveis, ou respostas que deem conta de uma situação desde diversos pontos de vista. Propõe um trânsito pelo que é comum, ao mesmo tempo em que estabelece um intercâmbio a partir das bordas, e não se exige que nenhuma disciplina abandone sua perspectiva, nem sua posição. Para instaurar um diálogo, precisam-se de pontos de vista diferentes, porém, para entrar verdadeiramente em diálogo, precisamos poder sair de nosso ponto de vista e ser o suficientemente permeáveis como para escutar o outro e permitir se modificar. Fonte: Multiculturalidade, Transculturalidade, Interculturalidade. Lisette Weissmann- PUCSP; Revista Construção Psicopedagógica, 26 (27): 21-36 - 2018.

conflituosa em Duque de Caxias, no entanto, por conta da sua visibilidade recebeu a visita do ex-ministro da cultura do governo Lula da Silva, Gilberto Gil.

Assim sendo, após vários contatos com a professora Makeba, agendou-se a apresentação do grupo Guadalaxé para sexta feira às 10h como contribuição cultural no encerramento do PROJETO AFRICANIDADES. No dia marcado, a expectativa com a chegada do grupo, registrou diante do “diferente”, talvez pelo ineditismo da cena ou surpresa, por parte de alguns alunos e alunas do CIEP, sorrisos, alguns mais contidos, outros mais debochados.

No entanto, a reação de um aluno em particular, nos permitiu refletir sobre a importância da (re)apropriação de sentidos sobre nossa historiografia, quando este exclamou em alta voz no pátio da escola: “**Lá vêm os Macumbeiros!**” Essa afirmação está indissolavelmente entrelaçada ao arcabouço simbólico imposto pela homogeneidade histórica do discurso conservador, ressignificado pela manifestação do aluno em questão quando o “socialmente marginalizado” deixou de ser abstrato e se tornou real.

A interpretação dessa realidade, nos permite, nesse contexto, compreender os desafios em (re)contextualizar esses cenários e, ao mesmo tempo, conscientização através do PROJETO AFRICANIDADES sobre a formação humana a partir da lição *do ensinando a aprender e ajudar os sujeitos colonizados a perceberem sua realidade e a importância na transformação social*, sem ignorar “que a expansão da economia capitalista – atrelada à ideia de raça – foi acompanhada pela expansão da colonialidade do saber e os seus conceitos ocidentais” (BRANDÃO, 2018: 85).

De toda forma, o PROJETO AFRICANIDADES, em 2007 em diante, passou a se preocupar em *visualizar o problema da “invenção do outro” de*

uma perspectiva geopolítica” (Castro-Gómez, 2005a, p. 4), em constante transformação com novas maneiras de questionar a negação ou a invisibilidade do conhecimento produzido fora dos cânones do padrão de poder. Em suma, a sensibilidade da natureza do acerto do Projeto se dava na dimensão da troca, na avaliação, no significado de sentidos do julgamento da ex-discente KC sobre o AFRICANIDADES, do qual serve de exemplo, sua convicção em afirmar sua denominação evangélica ao transcrever no seu depoimento que,

Tudo foi muito bom, mais a oficina de dança marcou história em minha vida, através da banda “guadalaxé” me motivei a participar das danças e das músicas, mesmo sendo evangélica. Para muitos esses tipos de dança definia religião e eles além de nos mostrar as danças e músicas conseguiram nos mostrar que somos diferentes em caráter e atitude mais a nossa cor é “negra”. {...} Muitos de nós vivemos acorrentados pelos preconceitos sejam eles: racial, sexual e outros... E a razão o medo. As pessoas tem medo de seus próprios sentimentos, medo do desconhecido. (2007/turma 2003)

Considerando a avaliação acima, retomo as lembranças de 2002 e a narrativa que desencadeou todo processo. Em outras palavras, as reflexões proporcionadas por Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido, poderiam naquela oportunidade ter me levado a perguntar ao discente o “Por quê” daquela manifestação pelo sistema opressor. No entanto, a natureza da linguagem daquele momento, me levou a considerar como resposta, algo a longo prazo, que envolvesse os sujeitos para além da compreensão teórica e construísse uma racionalidade dialética crítica, afetada pela materialidade do colonialismo, pois isso é constantemente ignorada em todo processo dessa ferida nunca tratada pela qual funciona a colonialidade.

Portanto, a partir dessa perspectiva, acredito que a professora Azoílda Loretto Trindade (2015) melhor explicita o significado do PROJETO AFRICANIDADES como condição de possibilidade de problematizar nossa história oficial, ao definir que,

Temos como referência que qualquer caminho trilhado no sentido de lidar com a dupla diversidade - igualdade, com o foco na dimensão das diferenças humanas no cotidiano educacional, não será neutro, nem ideal, mas comprometido com nossas visões de mundo, com valores que incorporamos ao longo da nossa existência e tecido por concepções a respeito da vida. Ou seja, nossas visões, nossos parâmetros não estão deslocados do mundo, mas são social, política, histórica e ideologicamente determinados. O que não é sinônimo de fatalidade ou de passividade diante da vida, dos acontecimentos, da realidade. Talvez, um alerta para o fato de não sermos os “donos” da verdade. (TRINDADE, 2015: 03)

Dessa maneira, o alerta sobre não sermos os “donos” da verdade, de certa forma, propicia as adequações e os métodos sobre a importância de o PROJETO AFRICANIDADES movimentar-se no complexo jogo de negociações no ambiente escolar. Isso significa que as dificuldades continuam recorrentes, contudo, os mecanismos de conflito despertam no mesmo processo, a ação de compreender, intervir, situar-se no espaço social, liberta-se de estigmas. Igualmente, procuramos tomar como referência as formas de resistência dos que nos antecederam e das condições precárias no sentido de contrapor a justificativa da “*práxis irracional da violência*” (Dussel, 2000, p. 49).

Por fim, a partir do significado da colonização, as discussões que acompanham esse capítulo, não se encerram com o ponto de vista de seus atores sociais, professores, alunos e alunas, ao contrário, nos ajudam a compreender e a interpretar a importância da realidade da educação escolar, acima de tudo, na transformação social.

Referências

ALVES, José Cláudio Sousa. Dos barões ao extermínio: uma história da violência na Baixada Fluminense/ José Cláudio Sousa Alves. Duque de Caxias, RJ: APPH, CLIO, 2003.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude- o lado oculto do discurso sobre o negro. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento. (organizadoras) 4. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília. 2005.

_____ Lei 10.639/2003 de 09 de janeiro de 2003.

_____ Lei 11.645/2008 de 10 de março de 2008.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como de luta por uma sociedade justa. Educação do campo: epistemologias e práticas/ Evandro Ghedin, (organizador). – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, STRECK, Danilo Romeu (organizadores). Pesquisa participante: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias Et Letras, 2006.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2005a). “Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da ‘invenção do outro’”, em LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso.

DUSSEL, Enrique (2000). “Europa, modernidad y eurocentrismo”, em LANDER, Edgardo (coord.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso.

- GHEDIN, Evandro. Perspectivas sobre a identidade do educador do Campo. Educação do campo: epistemologias e práticas/ Evandro Ghedin, (organizador). – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
- KILOMBA, Grada. 1968 - Memórias da Plantação – Episódios de racismo cotidiano/ Grada Kilomba; tradução Jess Oliveira. – 1 ed. – Rio de Janeiro Cobogó, 2019.
- KONDER, Leandro. O QUE É DIALÉTICA? Editora brasiliense. 1ª edição eBook, 2017
- LIBÂNEO, Jose Carlos. Organização e gestão da escola: Teoria e prática. Editora alternativa. Goiania – 2001.
- NOGUEIRA, Renato; Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE número 18: maio-outubro/2012. p. 63 - 73
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In. Epistemologias do Sul/Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Menezes (orgs) – São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOMÉ, JURJO TORRES, Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado/ Jurjo Torres Santomé; trad. Cláudia Schilling.- Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.
- SKLIAR& DUSCHATZKY. Educação em Direitos Humanos e diferenças culturais: Questões e Buscas. www.geledes.org.br/educacao-em-direitos-humanos-e-diferencas-culturais-questoes-e-buscas/www.geledes.org.br/educacao-em-direitos-humanos-e-diferencas-culturais-questoes-e-buscas/ acesso em 12/02/2021
- SOUZA, Maria Izabel Porto. e FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural. Mediações necessárias/ Reinaldo Matias Fleuri (org.) – DP&A, 2003.
- TRINDADE, Azoilda Loretto. Disponível em < <https://www.geledes.org.br/tag/azoilda-loretto-trindade/> > Acesso em 16/01/2021.

Sensibilidades decolônias e a luta antirracista no ensino de artes

Marcelino Euzebio Rodrigues ¹

Introdução

Esta pesquisa dialoga com sensibilidades que adentraram os campos das discussões étnico-raciais e políticas educacionais para além da produção artística contemporânea e da arte produzida para/em circuitos artísticos hegemônicos e consagrados. Os frutos, encontram-se na tese de doutorado *Sensibilidades decolônias da afrodescendência: conflitos e desestabilizações como práticas antirracistas no ensino de arte* (RODRIGUES, 2019), onde é possível entender o diálogo entre arte, artista, arte-educador e educando, a partir de tensões e desestabilizações provocadas nesses encontros. Alguns relatos de professores colaboradores da pesquisa, estão no livro *Relatos antirracistas no ensino de Arte* (RODRIGUES, 2021), em que é possível entender sob a ótica do próprio professor, como se desenvolveu seu processo de escolhas e aplicabilidade de obras com temática antirracista e quais as efetivas contribuições emergiram nesse contexto.

Até a elaboração dessa pesquisa, a ênfase nos estudos decolônias caminhavam principalmente em torno da colonialidade do saber, do ser e

¹ Doutor em Educação, pelo ProPed, na linha de pesquisa Instituições, Práticas Educativas e História da UERJ. Mestre em Educação pelo PPGEduc na linha Educação e Diversidades Étnico-Raciais da UFRJ. Graduação em Educação Artística pela Escola de Belas Artes da UFRJ e professor de Artes Visuais no Ensino, Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II. Desenvolve pesquisas nos campos das Artes Visuais, da afrodescendência e das pedagogias decolônias em diálogo com as práticas pedagógicas brasileiras. marcelino238@yahoo.com.br

do poder², mas não na estética e em suas relações com a produção cultural dos povos colonizados. As estéticas decoloniais vêm sendo estudadas desde 2009, despontando um pensamento que tenta entender qual o lugar da estética na matriz colonial dos povos. Essas pesquisas desenvolvidas por Walter D. Mignolo em um artigo publicado na Revista *Calle 14*³ assinala a necessidade de descolonizar a universalidade do conceito de estética cunhado pelos europeus na modernidade e a retomada da concepção inicial de estética ou *Aiethesis*. Sugere ‘estéticas’ e não ‘estética’, ao entender a importância de subjetividades não controladas por normas e regras eurocentradas para que se possa compreender belezas nas distintas produções artísticas pelo mundo. Principalmente as produções que foram subalternizadas ou demonizadas como a estética africana e consequentemente a afro-brasileira.

Produções artísticas nas artes visuais que dialogam com o antirracismo, contra a subalternização do afrodescendente e das culturas de matrizes africanas têm aparecido no campo artístico brasileiro. São elas que nos interessou especificamente neste trabalho, pois, a partir delas foi possível identificar um discurso decolonial e antirracista que corroboram com um ensino de arte diverso e profícuo para a luta contra esse mecanismo, ainda latente no cotidiano escolar. São trabalhos que forçam a não colonização da história e da crítica da arte para a construção de sensibilidades e subjetividades não coloniais. Ainda assim, a bibliografia

² Os estudos de OLIVEIRA (2012) nos ajudam a entender esses conceitos. Segundo o autor, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado, e impõe novos. Opera-se então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus (p.50). A colonialidade do saber é entendida como uma repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeus que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, por exemplo, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais (p.54). A colonialidade do ser é pensada como uma negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na História da modernidade colonial (p. 60).

³ Disponível em < <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/c14/article/view/1224/1634> > Acesso em 15/08/2015.

brasileira sobre a arte e a afrobrasilidade (CONDURU, 2002, 2013; MUNANGA, 2000, 2006; SALUN, 2000) não desponta a potência decolonial nesses trabalhos, ainda que sinalizem suas importâncias no enriquecimento de discursos antirracista. Carece, também, um estudo mais diretivo da obra de artistas que despertem essa vertente e que possam enriquecer o diálogo com a arte engajada no contexto social ou aquelas que forcem a discussão sobre a problemática racial brasileira a partir dos aparatos montados na colonização.

Sabe-se que a “escola brasileira ainda não superou a cegueira histórico-cultural, pois ainda permanece disseminando imagens e transmitindo informações que ferem os princípios da moral, da ética e da cidadania de um determinado grupo social” (AQUINO, 2004, p. 3). A pesquisa intitulada “Silenciando a cor: o trato pedagógico da cultura afro-brasileira no ensino de Artes no Município do Rio de Janeiro” (RODRIGUES, 2016) constatou que a escola se articula com uma formação ideológica que autoriza a produção de certos sentidos, os quais a obrigam a silenciar outros, fazendo com que a população afrodescendente enraíze um sentimento de inferioridade em relação a outras culturas quando ainda dissemina imagens negativas acerca do afro-brasileiro no universo escolar.

Uma das possíveis contribuições do professor de Artes Visuais nessa investida seria tornar cotidiana a presença negra em sala de aula, ressaltando aspectos da cultura afro-brasileira que são abafados e silenciados. Como meios pedagógicos, usa-se a produção cultural desenvolvida por artistas afro-brasileiros e por artistas que usaram a temática afro em suas obras para lançar discussões que desfaçam o discurso racista silenciado e ainda vigente no cotidiano escolar. Para isso, “será preciso que os educadores alterem suas lógicas escolares e conteudistas, dialoguem com outras áreas, valorizem a produção cultural

negra constituída em outros espaços sociais e políticos” (GOMES 2003, p. 181).

A aula de Arte pode promover essa tensão de maneira lúdica utilizando imagens que desconstruam um passado ainda presente, usando obras e experiências artísticas como meios didáticos desestabilizadores. Seria preciso que essas leituras fossem feitas levando o aluno a refletir sobre o panorama de subserviência e de subalternidade em que o negro foi colocado e criar possibilidades para que entrem em evidência as obras de artistas negros que foram silenciadas.

Em uma revisão sobre os estudos decoloniais, tem-se em Boaventura Sousa Santos suas proposições para um projeto educativo emancipatório, que considera o conflito um caminho metodológico possível na desconstrução de paradigmas discriminatórios na presença negra nos currículos. Para a promoção desse conflito, usou-se produções artísticas dos três artistas em propostas pedagógicas experimentais para entender quais são as tensões que emergem e quais as reais potências decoloniais poderiam surgir deste contato com as obras. Nesse sentido, compreende-se que a ausência de produções artísticas africana e afro-brasileira promove ambientes aparentemente confortáveis que silenciam a problemática racial no Brasil. Para isso, se faz necessário um confronto entre pensamentos discriminatórios que abordem a diversidade étnico-racial em sala de aula com pensamentos que possam ‘recuperar a capacidade de espanto e de indignação’ (SANTOS, 1996, p.17) e orientem a formação de subjetividades inconformistas dos discentes, e – por que não? – dos docentes.

Levou-se em consideração a existência de uma possível potência decolonial na produção de artistas afro-brasileiros e a possibilidade de produzirem uma estética que consonasse com os conceitos propostos pelo pensamento decolonial. Problematizou-se se seria possível configurar uma

estética de caráter decolonial com imbricações afro-brasileiras a partir de produções contemporâneas e de que maneira as obras dos artistas pesquisados poderiam dialogar com o ensino da Arte e com a desconstrução de estereótipos racistas acerca da afrobrasilidade na escola. Fitou-se olhares mais específicos nos artistas *Ayrson Heráclito*, *Rosana Paulino* e *Arjan Martins*, que elaboram suas obras a partir de suas visões sobre o Atlântico, sobre o corpo negro, sobre uma África pré-colonial, sobre as insígnias religiosas e rituais de origem africana que retomam a historicidade das lutas dos africanos escravizados no Brasil. Eles promovem em suas obras, reflexões e tensões sobre a presença e a produção artística dos afro-brasileiros. São obras que geram imagens desestabilizadoras, levando o observador a se espantar, a se indignar e a se posicionar diante de histórias que foram banalizadas e se tornaram estáveis na sociedade, tornando os sujeitos anestesiados e resignados diante dos dramas que ainda assolam a população negra, como a quantidade de extermínios de jovens negros apenados e mortos no Brasil muito superior aos de brancos.

Algumas obras desses artistas criaram instabilidade aos sentidos, justamente por pontuar e evidenciar a crueldade das instituições e o silenciamento que foram submetidas. Chamarei essa perspectiva de ‘sensibilidade decolonial’, que seria um olhar de oposição aos desdobramentos da colonização nas Américas e na Europa, um aspecto, talvez antecessor, do que seria chamado posteriormente de decolonial. O termo ‘sensibilidades’ se adequa ao fato de que os artistas e suas produções já apresentavam tentativas de refletir sobre as lutas sociais e as problemáticas da colonização bem antes dos estudos decoloniais virem à tona.

A pesquisa trouxe a perspectiva de que decolonizar epistemologias não implica necessariamente deslegitimar o sistema de pensamento

européu ou estadunidense, ao contrário, implica no reconhecimento de que nós somos colonizados e assim busquemos estratégias que não reproduzam os modelos do colonizador e façamos novas aberturas para que novas visões sobre o passado sejam feitas e as estruturas coloniais ainda presentes na contemporaneidade se diluam com o passar do tempo. No caso do ensino de arte, isso passa pela formulação de estratégias em que as produções artísticas possam ser usadas como meios de incentivo, discussão e elucidações das problemáticas raciais que circulam no chão das escolas brasileiras. É uma estratégia que vai ao encontro desses pressupostos.

As rememorações são importantes não apenas para denunciar as histórias de violação dos direitos do povo negro, mas, também, para que sejam analisadas as permanências daquilo que foi construído na colonização e chegaram aos dias de hoje. Memórias que ajudam a visualizar onde estão os lugares e os não lugares do negro na sociedade brasileira, onde acontecem ou devem acontecer as lutas e conquistas travadas por existência e resistência e quais os avanços e permanências sociais podem ser visualizados nessa trajetória pós-diáspora.

Não é comum levantar discussões a partir de obras de arte sobre a afrodescendência nem mesmo em livros didáticos, que as tratam sob o aspecto patrimonial, desconsiderando artistas e produções afrodescendentes, que, por vezes, são trocados por imagens dúbias com perspectiva folclórica e exótica. Nesse exemplo, aparece sempre um grupo de capoeira e baianas vendendo acarajé, como um resumo de tudo que foi trazido da África e reformulado em território brasileiro.⁴

⁴ Cf. RODRIGUES, M. E. O PNLD e as africanidades nos livros de Artes: situando avanços, permanências e proposições. *As Redes Educativas e as Tecnologias*, 2017. Anais de congresso. Disponível em: <http://www.seminarioredes.com.br/ixredes/adm/trabalhos/diagramados/TR544.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

A exibição de obras contemporâneas com temáticas afrodescendentes em todas as escolas onde lecionam os professores que colaboraram, gerou desestabilizações a partir do momento em que foram apresentadas. Desestabilizações que giraram em torno do estranhamento, da curiosidade, da pronta atenção aos detalhes, aos significados que emanam, aos materiais que utilizam, ao perfil e ao propósito dos artistas em criarem as obras. Isso demonstra uma potência pedagógica no uso dessas imagens por promoverem movimentações de ordem cognitiva e gerarem nos alunos curiosidade em desenvolver essas discussões, ou ainda por criar nelas referenciais associativos que as permitirão analisar e criticar os contextos políticos e as estruturas de desigualdade que persistem no país.

A importância da desestabilização através da arte se dá pela potência que esse processo tem ao criar visões críticas e contestatórias às injustiças e aparatos decoloniais ainda vigentes como o racismo, a misoginia, a homofobia e a intolerância às religiões de matrizes africanas. As histórias de sofrimento humano precisam ser revisitadas constantemente para que não sejam repetidas e o opressor as apague da memória social para que as repita de maneira cínica. Em um contexto brasileiro, temos a escravidão que esteve presente em nosso país há poucos anos e mesmo assim o que percebemos na literatura apresentada pelos pesquisadores brasileiros e artistas é que se perpetuam ações de inferiorização e subalternização, que forcem insistentemente a manutenção de posições subalternas ao negro.

O arte-educador no Brasil é um tipo específico de profissional que lida desde sua entrada no universo escolar com conflitos e desestabilizações. Enfrenta conflitos de uma disciplina eurocentrada dentro de suas instituições com o peso de uma compreensão muito restrita de pais, alunos e demais colegas de disciplina que veem a arte, ainda hoje, como uma disciplina menor dentro de uma escala de importância pedagógica e seriedade científica. O arte-educador além de dar aulas,

precisa constantemente comprovar a importância da arte no cotidiano escolar e esbarra em condições pouco convidativas à realização de boas propostas pela falta de condições materiais e físicas nas escolas, alguns profissionais que contribuíram com essa pesquisa não possuem ainda sala ambiente e materiais adequadas para execução de suas atividades com os alunos, mas dão aulas em escolas que possuem laboratório de ciências e informática. Essas sobreposições também estão imersas nos conflitos sinalizados por Santos, quando as ciências exatas, matemática e ciências, são tidas como mais importantes em contexto ainda eurocentrado da educação, um conflito evidente entre a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência.

Os arte-educadores lutam em suas escolas para inserir temáticas e conteúdos que caminhem na direção da inserção de saberes diversos e com a chegada das leis 10639/2003 e 11645/2008 os conteúdos relativos à cultura afro-brasileira e indígenas tornaram-se obrigatórios. Mas é comum as denúncias e eventos processuais que passam os arte-educadores ao inserir essas temáticas nas escolas, perseguidos por pais e diretores neopentecostais ou católicos fundamentalistas que não aceitam essa temática como detentora de conhecimentos. Uma mentalidade advinda do Brasil colônia e sua forte influência Cristã na sociedade. Esse conflito instaura uma luta entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo vigente, que caminha nos passos da interculturalidade, uma visão de forte empatia com os estudos decoloniais.

A ideia de que os conteúdos de arte, neste caso as artes visuais, é vista como uma disciplina pouco convidativa para o mercado de trabalho e procurada em menor quantidade nas universidades entre os cursos de licenciatura é um equívoco, além de ser um exemplo conflituoso entre conhecimento-como-regulação e conhecimento-como-emancipação. A arte se expande em muitas possibilidades no mercado de trabalho desde o

Design, com suas vertentes na indústria e informática até os ramos das engenharias e ciências humanas. Desde a década de 1980 existe uma forte movimentação de arte-educadores que vem trabalhando para afirmar a arte como potência na emancipação das pessoas que se orientam para as linhas criativas do mercado de trabalho (BARBOSA, 1991,2004, 2005, 2013).

Sendo assim, uma pedagogia de conflito se faz tão importante e necessária no ensino de artes, tendo em vista um sistema de ensino praticado sem muitas críticas, o mesmo que ainda prioriza, em sua grande maioria, produções não brasileiras, feitas por brancos e para brancos. É claro que a intelectualidade dos educadores brasileiros também está imersa em uma colonialidade que opera nas Universidades em que são formados, portanto, formados dentro de uma estrutura na qual opera a colonialidade.

As aulas de arte devem prioritariamente ser mais um momento de construção e consolidação de conhecimentos, assim como as demais disciplinas. Nessa linha, a criação de percursos, caminhos e pedagogias seja importante para se criar sentimentos e posturas críticas diante da historicidade que demarcou nos corpos das pessoas seus lugares e não lugares, determinou seus deveres e retirou seus saberes. Para isso, é preciso a formação de professores por outras rotas epistêmicas, não eurocêntricas, não hegemônicas, que valorizem e contem outras histórias de outras partes do estado, do Brasil e do mundo. Histórias que tragam outros “ismos”, para além do ensino do Cubismo, Expressionismo ou Impressionismo. Um ensino que traga os ismos do racismo, do feminismo, do colonialismo, do escravismo, do patriarcalismo, do capitalismo e de todos aqueles que estão fora da formação de alunos e professores, ou seja, elementos que estão presentes em seus cotidianos e afetam o processo educativo de maneira contundente.

Referências

- AQUINO, M. A. A imagem do afrodescendente na escola: a versão que ficou. *In: IV Semana de Letras*, 2004, João Pessoa. Curso de Letras: novos paradigmas e desafios. 2004. Disponível em: <http://www.ldmi.ufpb.br/mirian/artigos.htm>. Acesso em: 07 jun. 2015.
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- _____. *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. M. A multiculturalidade na educação estética. *In: SANTOS, Bel. A Lei n. 10.639/2003 altera a LDB e o olhar sobre a presença dos negros no Brasil. In: TRINDADE, A. L. (Org.). Africanidades brasileiras e educação: Salto para o Futuro*. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.
- CONDURU, R. *Arte Afro-Brasileira*. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.
- _____. *Pérolas Negras-primeiros fios: experiências artísticas e culturais nos fluxos entre África e Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.
- MUNANGA, K. Arte afro-brasileira: o que é, afinal? *In: AGUILAR, N. (Org.). Mostra do Redescobrimto: Arte afro-brasileira*. São Paulo: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000.
- MUNANGA, K.; GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. Coleção para entender. São Paulo: Global, 2006.

OLIVEIRA, Luiz F. *História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

RODRIGUES, M. E. *Silenciando a Cor: o trato pedagógico da cultura afro-brasileira no ensino de Artes do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2016.

_____. Sensibilidades decoloniais da afrodescendência: conflitos e desestabilizações como práticas antirracistas no ensino de arte. 2019, 243 f. Tese de (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

_____. Relatos antirracistas no ensino de arte (org.). Tubarão (SC): Copiart, 2021. Disponível em < <https://online.pubhtml5.com/auwp/mwjo/#p=1> >. Acesso em 02 jul.2021

SALUM, M. H. L. Cem anos de arte afro-brasileira. In: AGUILAR, N. (Org). *Mostra do Redescobrimento: Arte Afro-brasileira*. São Paulo: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000.

SANTOS, B. S. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, L. H. (Org.). *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org